



PAULA FRASSINETTI
Educação com Rumo

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula
Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Marisa da Conceição Rodrigues Teixeira

Sob a Orientação da **Doutora Gabriela de Pina Trevisan**

Porto

Fevereiro de 2016

RESUMO

O presente relatório foca-se no perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e na forma como a construção da relação pedagógica, apoiada na afetividade, se reflete no processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, encontram-se contempladas análises respeitantes aos papéis do docente e às diversas dimensões e competências que compreendem o exercício da sua atividade profissional, sendo que a dimensão relacional surge com maior destaque.

Uma vez que a Educação é uma área que já vai denotando sinais crescentes de preocupação relativamente aos efeitos da dimensão relacional na prática pedagógica, o presente estudo vem defender a perspetiva de que são as relações interpessoais de qualidade o fator que possibilita a construção de ambientes de aprendizagem favoráveis ao sucesso educativo.

Cada vez mais a trajetória educativa tem vindo a destacar a importância da componente afetiva, afastando-a progressivamente do segundo plano que costuma ocupar. É com o objetivo de salientar esta realidade que se deve continuar a ampliar a conceção de que a natureza humana é afeto e razão e que ambas as dimensões interagem, existindo por isso uma interdependência.

O estudo elaborado está inscrito numa investigação de natureza qualitativa, uma vez que foi a partir da análise de dados recolhidos tais como: entrevistas, desenhos das crianças, textos das crianças e registos diversificados elaborados no decorrer do período de estágio, o que faz assim compreender que o conhecimento construído é holístico e interpretativo.

Palavras-Chave: Relações interpessoais, dimensão afetiva, competência relacional, processo ensino-aprendizagem, perfil do professor/educador

ABSTRACT

This report is focused on the elementary school teacher's profile and in the way the construction of the pedagogical relationship, based on affection, is reflected in the students' learning process.

In this sense, there are contemplated analyzes regarding the teacher's roles and the various dimensions and skills that include the exercise of their professional activity, and the relational dimension appears more prominently.

Since Education is such an area that will now show increasing signs of concern about the effects of the relational dimension in pedagogical practice, this study stands up for the perspective that are the interpersonal quality relationships the reason that enables the construction of environments suitable to the educational success.

Educational trajectory has increasingly emphasized the importance of the affective component progressively moving away from the background that usually occupies. It is with the purpose to stress this reality that it must be given continuity and expansion to the conception that human nature is affection and reason and that both dimensions interact, so there is interdependence.

This study is made upon a qualitative research, as it was based in the analysis of data collected such as: interviews, children's drawings, children's texts and miscellaneous records kept during the probationary period, which makes understand that acquired knowledge is holistic interpretative.

Keywords: Interpersonal relationships, affective dimension, relational competence, teaching-learning process, teacher/educator profile

AGRADECIMENTOS

Quero começar por agradecer à minha família, em particular aos meus pais, que me apoiaram incondicionalmente e a quem devo a construção da pessoa que sou.

Agradeço também aos meus amigos, por nunca terem deixado de acreditar em mim e cuja crença revelou ser a bússula que me acompanhou desde o início, para que eu pudesse percorrer o árduo caminho até à meta que tanto desejei. Por, através da sua presença, partilha e escuta me fazerem compreender que os sonhos são possíveis de realizar. Pela vossa companhia, que trouxe um sabor especial a esta viagem, ficar-vos-ei, para sempre, grata.

Deixo ainda um agradecimento muito especial a quem “entrou” na minha vida de uma forma inesperada e cujo sentimento e alegria se mostraram essenciais nos momentos mais difíceis da caminhada.

Não poderia deixar também de agradecer a todas as crianças que proporcionaram momentos que ficarão gravados na memória e a quem devo tantas aprendizagens.

Por fim, gostaria de expressar o meu agradecimento às docentes da ESEPF que me acompanharam nesta fase crucial do meu percurso académico, em particular à Doutora Brigitte Silva e à Doutora Gabriela de Pina Trevisan, por me terem orientado com profissionalismo, dedicação e paciência.

*Aqueles que passam por nós
não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.*
Antoine de Saint-Exupéry

Muito obrigada a todos! Que a vida proporcione muitos outros preciosos momentos para que os recordemos juntos!

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
AGRADECIMENTOS	iii
ÍNDICE	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. O perfil docente – Os perfis específicos do professor do 1º CEB e do Educador de infância e o lugar da dimensão relacional afetiva	5
1.1 Legislação	5
1.2 O caminho para a aprendizagem entre as «artes» do Professor e o Saber científico	7
1.3 Os Papéis, as atitudes e as competências do docente	11
1.4 A personalidade e a paixão profissional do docente no processo de ensino-aprendizagem	16
1.5 Docência – Os Desafios da contemporaneidade e o Compromisso social ..	20
1.6 O processo de aprendizagem e a relação pedagógica afetiva - A relação entre cognição e afetividade	22
Parte II – ENFOQUE METODOLÓGICO	30
2. A Problemática e os Objetivos do Estudo	30
2.1 Contextos da Investigação - Caracterização dos meios institucionais	31
2.2 Caracterização dos Grupos	33
2.3 Metodologia e instrumentos de investigação concebidos e aplicados	37
2.3.1 Explicitação das dimensões e indicadores de análise da entrevista coletiva às crianças do 3º Ano	40

2.3.2	Explicitação das dimensões e indicadores de análise das produções escritas autónomas das crianças	41
2.3.3	Explicitação da dimensão de análise das produções gráficas das crianças	
	42	
	PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	43
3.	Análise das Dimensões	43
3.1	A personalidade do docente	44
3.2	O Processo de Ensino-Aprendizagem	51
3.3.	A importância das relações interpessoais na formação do perfil docente	
	64	
	PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DR – Diário da República

EPE – Educação Pré-Escolar

PEE – Perturbações Específicas da Aprendizagem

PJ – Projeto Educativo

RF – Reflexão

RIC – Registo de incidente crítico

ROC – Registo de observação contínuo

PEAC – Produções escritas autónomas das crianças do 3º ano

DC – Produções gráficas das crianças do 3º ano (desenhos)

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. Nº 1 –Carta de um aluno à professora

Fig. Nº 2 – Excertos de Desenhos das crianças (DC) do 3º ano

Fig. Nº 3 – Excertos de Desenhos das crianças (DC) do 3º ano

Fig. Nº 4 - Excertos de Desenhos das crianças (DC) do 3º ano

Fig. Nº 5 - Excertos de Desenhos das crianças (DC) do 3º ano

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Efeitos das características afetivas do professor no rendimento escolar e atitudes dos alunos.

Quadro 2 – Quadro Síntese de materiais produzidos, objetivos e codificação – 1ºCEB.

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Reflexão *O desenvolvimento Psicossocial do grupo*
- Anexo 2 – Registo de Observação Contínuo *Hora da seta*
- Anexo 3 – Registo de Observação Contínuo *Gestão comportamental*
- Anexo 4 – Registo de Observação Contínuo *Exploração livre das Áreas – Na Área da casinha...*
- Anexo 5 – Registo de Observação Contínuo *Exploração livre das Áreas e dos materiais – Área da Biblioteca*
- Anexo 6 – Registo de Observação Contínuo *Partilha de pesquisas relacionadas com o projeto lúdico*
- Anexo 7 – Registo de conversas informais com as crianças da sala dos 3 anos
- Anexo 8 – Guião da Entrevista às Educadoras de Infância
- Anexo 9 – Transcrição integral das Entrevistas às Educadoras de Infância
- Anexo 10 – Tabela com respostas das Educadoras de Infância às questões 1 e 3 da Entrevista.
- Anexo 11 – Quadro Síntese de instrumentos, objetivos e codificação da investigação em Educação Pré-Escolar
- Anexo 12 – Excerto com supressões de Análise interpretativa de resultados
- Anexo 13 – Tabela *Idade, em meses, dos alunos da turma do 3º ano*
- Anexo 14 – Tabela *Residência dos alunos - localidades*
- Anexo 15 – Tabela *Profissão dos pais e Habilitações académicas*
- Anexo 16 – Excerto com supressões da Caracterização do grupo (1ºCEB)
- Anexo 17 – Tabela *Classificações (quantitativas e qualitativas) obtidas nas segundas provas de avaliação do 1º Período*
- Anexo 18 – Guião para Entrevista à docente titular de turma do 3º ano
- Anexo 19 – Produções de escrita autónoma das crianças com ilustrações
- Anexo 20 – Guião da entrevista coletiva aos alunos do 3º ano e Transcrição da respetiva entrevista
- Anexo 21 – Registos de Incidentes Críticos (*Gostas de mim? – Os bilhetinhos de amor; Uma aluna passa por diversas vezes o TPC para o caderno; Inferência acerca do narrador de uma história; Repreensão de um aluno pela sua reação à resposta de uma colega; A pesca do bacalhau e do atum; Hospitalização de um familiar*)

Anexo 22 – Registos de Observação Contínuos (*Manipulação/exploração do compasso; Resolução de exercício com o algoritmo da divisão; Momento do acolhimento – músicas do site “O orelhudo”; Leitura de algumas produções escritas dos alunos 1; Leitura de algumas produções escritas dos alunos 2; Ditado de números*)

Anexo 23 – Reflexões pessoais (*Expectativas acerca do Estágio final em contexto educativo do 1º CEB; A Disciplina: “O” elemento de equilíbrio entre o poder e a autoridade; Que lugar para a dimensão afetiva na relação pedagógica em contexto de Educação do 1º CEB?; A relação pedagógica positiva e o processo de ensino-aprendizagem; O equilíbrio no trapézio; Diferentes ritmos, diferentes estratégias: A Diferenciação pedagógica no processo de Ensino – Aprendizagem; Uma relação pedagógica para além das paredes da sala de aula. O acolhimento do novo aluno – o A.D.; Planificação – Reflexo de uma intencionalidade pedagógica*)

INTRODUÇÃO

*Ah, quanta mágoa repetida
Ah, quantos sonos incompletos
Mas oh, quanta palavra tomou vida
Na nascente dos afectos
Desorganizados alfabetos*

*Não sabe ler neles quem pensa
nem lhe conhece bem as cores
quem por secundários os dispensa
aos afectos medidores
do corpo e da alma e seus sabores
(Sérgio Godinho, «Os afectos»)*

O presente relatório de investigação foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Estágio II, que integra o ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

Os vários momentos de estágio proporcionados pelo meu percurso de formação académica foram gerando reflexões acerca das várias dimensões em que se vê concretizada a prática pedagógica. Ao mesmo foi surgindo um crescente interesse em conseguir encontrar respostas para inúmeras questões relacionadas com o papel que a afetividade assume na relação pedagógica e no próprio processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O presente estudo surge no seguimento de uma investigação iniciada no semestre letivo anterior, no âmbito da Unidade Curricular Estágio I, realizada em contexto de Educação Pré-escolar, a partir do qual foi possível reunir e proceder à análise de dados que permitiram verificar que o envolvimento afetivo da relação pedagógica desse contexto se assume enquanto traço distintivo desse nível educativo. Assim, é numa lógica de continuidade que este estudo assume como principal objetivo compreender a relevância que uma relação pedagógica apoiada no envolvimento afetivo possui no processo de ensino-aprendizagem da criança em contexto de Ensino do 1º CEB.

A escolha da problemática está diretamente relacionada com as vivências e as observações da autora durante os períodos de estágio.

Algumas das reflexões e registos de observação que foram sendo elaborados nesse âmbito começaram desde logo a desvendar um interesse pelas relações estabelecidas entre o Educador e as crianças, cujo grau de envolvimento afetivo parece estar relacionado com o tipo de relação pedagógica que se constrói. Foi tendo

esses registos como base que foram surgindo questões que relacionam a dimensão afetiva na relação pedagógica com o processo de aprendizagem das crianças.

Acredita-se que o papel da afetividade na construção da relação pedagógica é fundamental em diferentes contextos educativos, razão pela qual se procurou perceber as continuidades e diferenças entre o exercício de perfis distintos dos profissionais de educação.

Salienta-se ainda que foi por se acreditar que uma relação pedagógica construída com base no envolvimento afetivo é uma das principais bases que permite motivar a criança para novas aprendizagens, que se decidiu concretizar uma investigação nesse sentido. Porque se acredita que as interações entre professores e alunos se devem aprofundar no campo da ação pedagógica, pois o professor deve construir e conduzir o fazer pedagógico de forma a atender às necessidades dos alunos, então a relação professor-aluno deve ser a base para o desenvolvimento cognitivo e psíquico em sala de aula.

Note-se que

o modelo de relação pedagógica dominante nos tempos modernos “abafou”, durante muito tempo, a expressão da afetividade, uma vez que o ideal de relação assentava na transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno. A par dessa realidade, e apesar do impacto lento e progressivo de outros modelos pedagógicos que salientam o papel da afetividade e da sua expressão na relação pedagógica, a investigação não tem dado uma atenção particular ao seu estudo (Amado et al, 2009, p. 46).

Justifica-se, assim, a pertinência do tema da investigação, pois prende-se com o facto da relação pedagógica ser uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que, através da qualidade das relações interpessoais que estabelece, permite ao ser humano a sua gradual construção pessoal e acesso a inúmeras e diversificadas aprendizagens.

Foi, precisamente, por considerar que as relações que se constroem na Infância com as figuras significativas assumem um papel determinante no decorrer do processo de desenvolvimento da criança, e conseqüentemente nas formas de estar e de ser na vida adulta, que se mostrou pertinente a realização de um estudo acerca do envolvimento afetivo na Infância. Porque

sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós... (Portugal, 2009, p. 33).

As várias experiências vividas em contextos diferenciados de Educação na Infância, permitiram constatar algumas diferenças a nível de envolvimento afetivo na interação adulto-criança.

Os diferentes estilos de interação das várias profissionais durante as suas práticas pedagógicas num mesmo campo de ação – a Educação - levaram ao questionamento sobre a relevância da afetividade, já que os grupos de crianças com os quais se teve a oportunidade de interagir e de observar, apesar de distintos, como sempre o são, partilhavam da particularidade de serem todos alvo de uma intencionalidade pedagógica que passa pelo desenvolvimento integral da criança.

Foi tendo como ponto de partida a vontade de compreender em que medida a dimensão afetiva na relação pedagógica poderá interferir ou influenciar o processo de aprendizagem das crianças, que se desenvolveu este estudo, já que “cabe à investigação construir conhecimento acerca desta realidade, fornecendo os quadros de referência e as orientações metodológicas que enquadrem esta dimensão da formação profissional dos professores e da sua praxis.” (Amado et al, 2009, p. 76)

Como já mencionado anteriormente, esta “viagem” teve o seu início durante o período de estágio em contexto de Educação Pré-Escolar. Contudo, o presente relatório incidirá sobretudo no trabalho desenvolvido no período correspondente ao último estágio, respeitante ao contexto de ensino do 1ºCEB. Considera-se deste modo que a investigação realizada em contexto de jardim-se-infância assume um carácter exploratório.

Na primeira parte deste trabalho apresenta-se um enquadramento teórico que começa por abordar a especificidade do Perfil do Professor do Ensino Básico e do Educador de Infância. Iniciamos com a análise de documentos oficiais e de elementos bibliográficos, através da *Legislação*, numa primeira tentativa de compreender em que medida a dimensão afetiva aparece contemplada no perfil do profissional desta Área.

De seguida, faz-se uma breve consideração ao aspeto da didática no processo de ensino-aprendizagem, em *O caminho para a aprendizagem entre as «artes» do educador e o Saber científico*.

Segue-se com uma reflexão acerca dos papéis, as atitudes e as competências do docente ponderadas como essenciais no sentido de se conseguir estabelecer uma prática pedagógica eficaz e de qualidade e realçando-se a importância de uma competência relacional afetiva na construção do perfil docente.

A dimensão pessoal da realidade docente é também explorada de forma reflexiva através das reflexões feitas em *A personalidade e a paixão profissional do docente no processo de ensino-aprendizagem*.

Os constrangimentos e as exigências da profissão na atualidade e a forte componente social de que se reveste o exercício da atividade profissional docente na atualidade são também analisados nesta parte do trabalho.

A competência do docente a nível relacional e as interações que se estabelecem através da socialização no espaço educativo entre o docente e os alunos também mereceu uma análise, pelo que são perspetivadas em *O processo de aprendizagem e a relação pedagógica afetiva – A relação entre cognição e afetividade*. Nesta última componente da primeira parte do trabalho, faz-se ainda uma breve abordagem ao conceito de afetividade e incluíram-se algumas teorias perspetivadas segundo uma vertente psicanalítica que pretendem demonstrar a relação entre afetividade e cognição.

A segunda parte deste estudo corresponde ao Enfoque Metodológico, na qual se dá a conhecer a metodologia selecionada para o estudo e onde se apresentam, descrevem e justificam os instrumentos construídos e utilizados na investigação e na qual se caracterizam os contextos e os participantes que possibilitaram a realização da mesma.

A terceira e última parte do trabalho, corresponde à apresentação e análise dos dados empíricos recolhidos durante o processo de investigação, sendo esta parte determinante na medida em que é nesta que se encontram as evidências que permitem confirmar ou refutar as teorias construídas inicialmente acerca da temática e/ou encontrar respostas para as questões que motivaram a realização da pesquisa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O perfil docente – Os perfis específicos do professor do 1º CEB e do Educador de infância e o lugar da dimensão relacional afetiva

1.1 Legislação

Ao iniciar as reflexões sobre a temática de investigação, pareceu-nos pertinente proceder a uma breve análise do perfil de desempenho docente, quer para o educador de infância quer para o professor, procurando-se perceber que lugar ocupam as dimensões relacionais e afetivas na definição desses perfis.

O perfil geral de desempenho possibilita clarificar o que se espera de um educador e de um professor, identificando as dimensões decisivas para uma boa prática profissional: a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Na legislação, presente em Diário da República (DR), o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto define o *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Nesse documento, poderá encontrar-se, relativamente à dimensão relacional, a alínea *f* do ponto II do documento, que alerta para a importância do professor dever manifestar “capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional” (DR, 2001, p. 5571), a alínea *d* também do ponto II, que se refere à promoção da “qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (DR, 2001, p. 5571) e a alínea *b* do ponto III, que salienta a necessidade do professor em utilizar “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível de ensino” (DR, 2001, p. 5571).

Ainda no DR (2001), no anexo nº 2, que se refere ao *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico* – no ponto II (*Concepção e desenvolvimento do currículo*), na alínea *I* é mencionado que cabe ao professor relacionar-se “positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando,

nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (DR, 2001, p. 5574).

No que diz respeito ao *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*, no âmbito da relação e da ação educativa (Concepção e desenvolvimento do currículo, ponto 4), faz-se referência à dimensão relacional e afetiva na alínea a: “*Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia*” e alínea e: “*Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo*” (DR, 2001, p. 5573).

No Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo – na secção II, subsecção I, artigo 7º, alínea h, é referido como sendo um dos objetivos do Ensino básico:

proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; (DR, 2005, p. 5126).

Este ponto remete para o papel determinante do docente, das suas capacidades, no sentido de se ver alcançado esse fundamental propósito que se prende diretamente com o campo interpessoal.

A análise de documentos oficiais que enumeram as competências específicas dos profissionais de Educação permitiu verificar uma ausência de referências à especificidade da dimensão afetiva, apesar de se reconhecer que o exercício da profissão docente desenvolve nos seus profissionais competências relacionais que noutras atividades não são tão desenvolvidas.

Essa ausência a nível de registos legais, respeitantes aos dois níveis educativos em análise, não implica, no entanto, que a mesma se verifique na realidade das práticas desses contextos. Salienta somente a permanência de uma invisibilidade relativamente ao campo interpessoal no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual se deverá continuar a questionar os motivos que estarão por detrás dessa ausência na construção da relação pedagógica, como a dimensão afetiva, no processo educativo.

Estas investigações permitirão compreender a importância da dimensão afetiva nas práticas e nas reflexões dos profissionais de educação, assim como alertar para a necessidade dessa dimensão passar a ser referenciada nos documentos oficiais respeitantes à Área da Educação, em todos os seus níveis de intervenção, porque:

a necessidade de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima sócio-afectivo positivo entre os alunos (capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreajuda, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes) é tida não só como necessária e urgente mas possível, o que apela a um forte investimento da formação de professores nesse domínio (Amado et al, 2009, p. 80).

Torna-se, assim, fundamental analisar a questão da afetividade em contexto educativo, em particular a dimensão afetiva na relação adulto-criança, sendo para isso necessário observar, analisar e interpretar o modo como as interações são produzidas entre os sujeitos implicados e nas condições concretas onde se estabelecem os devidos vínculos. Talvez por este motivo o lugar da afetividade na relação pedagógica seja uma questão que deva ser perspectivada segundo diversos ângulos.

1.2 O caminho para a aprendizagem entre as «artes» do Professor e o Saber científico

Desde sempre que os professores sabem que têm influência no comportamento dos seus alunos. De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar a aprendizagem e o comportamento dos alunos. Várias dezenas de investigações (...) permitem afirmar que o que os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal factor extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem (Lopes e Silva, 2010, p. VII).

O professor fundamenta a sua prática num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos).

Acredita-se que “um bom ensino é uma mistura habilidosa de elementos «artísticos» e «científicos»” (Lopes e Silva, 2010, p. XIV), sendo por isso compreensível que se possa conceber a imagem do docente como um género de “equilibrista”, alguém capaz de manter equilibradas a utilização de conhecimentos científicos e a utilização das “artes” necessárias à motivação e ao estímulo para a aprendizagem dos alunos. É do nosso conhecimento que

é provável que o professor que tenta apoiar todas as actividades nas provas científicas se revele uma pessoa rígida, mecânica, e indecisa quando não dispõe de provas científicas ou estas não são claras. Por outro lado, se ignora o conhecimento científico quanto ao processo de ensino/aprendizagem e se concentra somente na necessidade de estimular e inspirar os alunos, corre o risco de usar métodos e princípios de ensino que são ineficazes (Lopes e Silva, 2010, p. XIV).

Alerta-se, deste modo, para a necessidade de um equilíbrio entre a arte da motivação e um profundo conhecimento científico, pois, para um ensino de qualidade,

um professor deverá conhecer bem os conteúdos que ensina, os seus alunos e os processos de ensino-aprendizagem, mas deverá, de igual modo, possuir um gosto pelo ensino que possibilite o envolvimento dos alunos, a sua motivação para os conteúdos, estimulando-os e inspirando-os para a aprendizagem.

Naturalmente, o ensino – como a prática da medicina – é sobretudo uma arte, que exige talento e criatividade. Mas como a medicina é também – ou deverá ser – uma ciência, por isso, implica um repertório de técnicas, processos e competências que podem ser sistematicamente estudadas e descritas e, por isso, transmitidas, ensinadas e melhoradas. O grande professor, como o grande médico, é o que junta criatividade e inspiração ao repertório básico... (Silberman, 1966, cit. por Lopes e Silva, 2010, p. XV).

Percebe-se a complexidade que comporta tal equilíbrio e o facto do docente se encontrar na linha da frente no que respeita a assegurar que aprendizagem é estabelecida através das suas competências múltiplas e integradas. Será esta “habilidade” do professor que poderá contribuir, efetivamente, para um bom desempenho académico.

O trabalho de investigação de John Hattie (2009)¹, que incorpora mais de 50000 estudos envolvendo milhões de alunos, faz a análise de fatores que estão relacionados com o desempenho escolar, sendo o docente, pela eficácia da associação e adaptação dessas inúmeras competências, um dos fatores em análise.

Nesse trabalho de investigação, o autor elenca uma série de contributos que se pensa estarem relacionados com o sucesso (ou insucesso) da aprendizagem dos alunos assim como com a qualidade da mesma. Hattie (2009) chamou a atenção para esses contributos através das “6 indicações para a excelência em educação”, sendo que nas mesmas se reforça a ideia dos professores estarem entre as influências mais poderosas na aprendizagem, se salienta a necessidade de uma postura diretiva, influente, atenciosa e de um envolvimento ativo e apaixonado por parte dos professores no ato de ensinar, realça-se a necessidade dos professores permanecerem conscientes do que todos e cada aluno estão a pensar para que possam construir experiências com significado e significativas em função desse conhecimento. Além disto, chama-se a atenção para o facto dos professores precisarem ter conhecimento e compreensão suficiente dos conteúdos que ensinam, para que possam fornecer feedback útil e adequado, de modo a que cada aluno avance progressivamente através do currículo. O conhecimento científico é também apontado como sendo essencial, pois o adulto deve conhecer os objetivos da aprendizagem e os critérios de sucesso das suas aulas, saber bem como todos os

¹ Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge.

alunos estão a atingir esses critérios e saber para onde ir a seguir à luz da diferença entre os saberes atuais dos alunos, a compreensão da matéria e os critérios de sucesso. Também se defende, nessas indicações, que a excelência da educação se deve ao facto dos professores passarem de ideias simples para ideias mais complexas, relacionadas e, seguidamente, alargarem essas ideias de modo a que os alunos construam e reconstruam saberes e ideias e por se perceber que o erro é uma oportunidade de aprender, pois os participantes só se podem sentir seguros para aprender, reaprender e explorar o conhecimento e a compreensão em ambientes que compreendam o erro desse modo.

Como se pode então perceber, o docente poderá fazer toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois é a combinação das suas competências científica, pedagógica, afetiva e relacional que parece ser decisiva na obtenção de resultados, ou seja, na garantia do sucesso, ou não, das crianças, no processo de aprendizagem. Salienta-se, assim, que

apesar da investigação mostrar que os métodos que possibilitam um envolvimento muito activo, directo e um alto sentido de responsabilidade ao aluno no processo de aprendizagem são os que conduzem a maiores níveis de aprendizagem, autonomia e auto-regulação, em benefício do aluno, de acordo com Hattie (2009) são menos os métodos em si e mais as características dos professores e os princípios de ensino eficazes, que têm maior importância no sucesso dos alunos (Lopes e Silva, 2010, p. XII).

Mas deve-se reforçar ainda que, no conjunto de competências que possui, e que domina, a partir do qual o professor poderá exercer a sua influência no desempenho escolar dos alunos, é a competência relacional a ponte que permite fazer a ligação com todas as outras. É a sua sensibilidade nesta dimensão que poderá fazer realmente a diferença no processo de ensino-aprendizagem, pois para educar é preciso que exista da parte do adulto um “conhecimento psicológico profundo, uma capacidade evoluída de aceitar o outro, de o compreender e de se colocar no seu lugar para descobrir o momento exacto em que é necessário dar-lhe a mão e aquele outro em que é preciso retirar-lha” (Fernandes, 1990, p. 183), sendo que tal só é possível através do nível e da qualidade da relação pedagógica. É por isso que aos aspetos da ordem do “saber fazer” e do profissionalismo, acresce a

a esfera das características pessoais do professor, em que sobressaem a disponibilidade (capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico), a aproximação amistosa e respeitosa (por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula) e, muito especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (onde o aluno se possa rir e, ao mesmo tempo, sinta incentivo para trabalhar) (Amado et al, 2009, p. 79).

As «artes» do professor são, no fundo, a capacidade que este revela a nível de estimulação, de comunicação, de relação, que motiva e suscita o interesse dos alunos durante os momentos de ensino conduzindo-os até às metas que o primeiro definiu – a apropriação de novos conhecimentos e inspirando-os no decorrer de todo o processo.

(...) é necessário considerar que o professor, enquanto ensina, tem de se empenhar de forma equilibrada em duas grandes categorias de actividades: as de instrução, como perito, e as de animação da turma, como mediador e como líder. Se a primeira tem um sentido comum, a segunda define -se como um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e colectivos dos alunos, para que se atinjam os objectivos, pessoais, de grupo e da escola, objectivos que não são apenas do domínio cognitivo, mas também de ordem afectiva e social. Amado, 2001) (Amado et al, 2009, p. 80).

Note-se que, a para que a “magia” do conhecimento aconteça, o professor deverá ter essa capacidade de equilibrar as suas diversas «artes» - de nível pessoal com a de carácter profissional – as do conhecimento científico. Outra competência do docente prende-se com a compreensão e a reflexão que faz da diversidade de funções e de tarefas que assume no seu campo de atuação como oportunidades de conceber novas didáticas, já que é o fazer pedagógico “monótono” o que mata o desejo de aprender. É por isso que

uma boa aprendizagem requer um bom mestre, que, como a própria aprendizagem, deve assumir diferentes funções para conseguir distintas tarefas, rompendo a monotonia didática, que não só corrói o desejo de aprender dos que se vêem submetidos a ela, como também o desejo de ensinar dos que vivem seu trabalho de modo rotineiro. Ensinar, na nova cultura da aprendizagem, requer a existência de diversos personagens não como máscaras sucessivas, mas integrados num planeamento estratégico do ensino (Pozo, 2002, p. 260).

Quando o docente procura conduzir os seus alunos para a construção do seu conhecimento a partir de uma relação positiva “e o riso é o melhor coadjuvante deste processo, certamente que o educando, ao obter mais prazer na interação, conseguirá construir seu conhecimento a partir dos conteúdos recebidos, com muito mais eficiência devido à sua pré-disposição” (Santana e Queiros, 2010, p. 8).

O humor poderá funcionar como ferramenta didática, pois como referem Jáuregui e Fernández Solís (2009, p. 208), o humor é uma das formas mais fáceis, rápidas, económicas e socialmente aceites de gerar sensações positivas. Segundo Morant (2006), o humor tem a capacidade de implicar os alunos no processo de ensino e logo, de suscitar o seu desejo de aprender.

Ao utilizar a componente humorística, o professor está a propiciar um ambiente divertido retirando a máscara da formalidade da matéria, o que ajuda a melhorar a

compreensão dos conceitos mais difíceis e a reter a informação nova, uma vez que o que é divertido resulta mais memorável (Morant, 2006, p. 89).

O professor deve também refletir sobre o que os alunos dizem, mostrando uma atitude empática, “isto é, a sua compreensão da situação, formulando, a respeito, observações de um modo agradável, positivo e amistoso, evitando fazer interpretações, avaliações (reserva para si os seus juízos de valor) e dar conselhos” (Lopes e Siva, 2010, p. 65). O professor deve esforçar-se e tentar observar o que está

por trás das máscaras que cada aluno apresenta, para conseguir ver as coisas como elas são verdadeiramente. Esta é a base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno (Day, 2004, p. 133).

Nóvoa (2009), defende a impossibilidade de uma definição de bom professor, mas remete a sua atenção para o conceito de “disposição”, ao invés da habitual designação “competências”, uma vez que considera esta última presa nas suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental.

Assim, este autor, ao adotar um novo conceito, obriga a um olhar particular para “a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” colocando, desse modo, “a tónica numa (pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*” (Nóvoa, 2009, pp. 29-30).

Percebe-se, assim, que existe todo um conjunto de características relacionais estabelecidas na aula a considerar como responsáveis pelos sentimentos (positivos ou negativos) dos alunos, sendo que as características pessoais do professor, as suas atitudes e valores parecem ser determinantes para que se estabeleçam as condições necessárias à formação de um clima favorável à aprendizagem.

1.3 Os Papéis, as atitudes e as competências do docente

(...) não é tanto um determinado método que faz a diferença. A diferença está enormemente relacionada com determinadas características e atitudes dos professores. Estas são tão importantes que podem melhorar muito a eficácia que a investigação atribui a determinados métodos de ensino, ou seja, a influência que o método, por si, não potencia. Isto é, mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores que permitem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos (Lopes e Silva, 2010, p. XII).

Se considerarmos as primeiras experiências de aprendizagem como decisivas no futuro do ser humano, facilmente reconhecemos no educador/professor um papel determinante no processo de aprendizagem da criança. É este quem estabelece as metas, define estratégias e intenções educativas e decide que meios utilizar para as alcançar. No decorrer da sua ação educativa, o educador/professor deve recorrer a competências que privilegiem a individualidade, a singularidade de cada uma das suas crianças e que permitam assegurar o bem-estar e o desenvolvimento integral das mesmas.

São muitos os papéis desempenhados por quem educa e ensina, no entanto, considera-se existir competências relacionais e afetivas específicas fundamentais, como: a capacidade de escuta, de confiança e respeito recíprocos, de atenção positiva, de acolhimento, de diálogo, de empatia, de tolerância e de atenção permanente. Quem trabalha em educação deverá ainda assumir com prazer e com uma atitude refletida a multiplicidade de papéis que a prática profissional lhe impõe. Porque um profissional que assuma e compreenda a complexidade dos desafios que estão subjacentes à prática, é alguém que permanece atento às necessidades e fragilidades individuais das crianças de modo a adequar a sua resposta

As atitudes do adulto que trabalha em educação devem ser refletidas pelo mesmo, pois tal como Paulo Freire (1993) sempre defendeu, "cabe ao professor observar a si próprio; olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo e não apenas ensinar regras, teorias e cálculos", transmitindo assim uma imagem de professor que utiliza a sua situação privilegiada em sala de aula para despertar os alunos para a curiosidade, para os ensinar a pensar, a ser persistentes, a ter empatia e a serem autores (e não meros espectadores) no palco da sua existência.

Ser professor é dar de si ao Outro e simultaneamente guardar um pouco do Outro em si, porque "o saber que nos é trazido por outra pessoa traz a imprescindível marca do humano. Chega-nos temperado pelo afecto, pela memória, pela experiência vivida" (Baptista, 2005, p. 62).

Para se ser professor terá que haver necessariamente entrega e dedicação ao Outro, consideração e cuidado constantes. Note-se que:

sendo uma ocupação que envolve solicitude pelos outros (caring), é um trabalho emocional não tanto pela expressão superficial de emoções (surpresa, desapontamento), mas porque o professor trabalha as emoções que julga adequadas ao bom desempenho de uma função em que a acção moral se liga à compreensão cognitiva e emocional (Estrela, 2010 p.33).

Existem, além da entrega ao Outro, muitas outras características que um profissional em educação deverá possuir. Segundo Portugal (1998),

o educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. (...) Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional (Portugal, 1998, p.198).

A mesma autora defende que é a adoção de determinadas atitudes, nomeadamente a empática, por parte do educador que permite assegurar a qualidade da sua prática pedagógica, como se pode observar:

a adoção de uma atitude experiencial – perceber o que significa para a criança viver e fazer parte de um determinado contexto educacional (processo de reconstrução da experiência da criança) – não sendo um processo simples, é o que parece verdadeiramente estar na base de uma intervenção educativa qualitativamente superior. Pressupõe a capacidade de o adulto educador ou professor se colocar na perspetiva da criança (...), mobilizando na relação dimensões como a empatia e intuição (Laevers, 1998, 2003) e criando condições de ensino efetivamente conducentes a aprendizagens (Portugal, 2009, pp. 64-65).

Percebe-se, deste modo, que o adulto só conseguirá aceder às motivações da criança “quando for capaz de estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2009, p.65). Note-se que “este papel em que o adulto, em conjunto com a criança, cria uma zona de desenvolvimento próximo, e garante aprendizagens, requer a mais alta competência do educador” (Portugal, 2009, p. 65).

Há ainda quem se refira a capacidades relacionadas com o tato pedagógico do professor, tal como o van Manen (1995, pp.44-45)², que inumera pelo menos 4 dessas capacidades:

- i. Uma capacidade para interpretar os pensamentos internos, para compreender sentimentos e desejos a partir de indicações indirectas, tais como gestos, comportamentos, atitudes e a linguagem corporal... a capacidade de conseguir ver imediatamente quais os motivos ou as relações de causa-efeito.*
- ii. A capacidade para interpretar o significado psicológico e social das nossas características internas, por exemplo, o profundo significado da timidez, da frustração, dos interesses, das dificuldades, do carinho, do humor e da disciplina.*
- iii. [Têm]... uma noção adequada dos standards, dos limites e do equilíbrio... sabendo até onde podem ir com os alunos e até que ponto se devem aproximar deles.*
- iv. Têm uma intuição moral... sabendo espontaneamente qual é a coisa acertada ou boa que deve ser realizada, baseando-se na compreensão pedagógica perceptiva das circunstâncias e na natureza das crianças.*

A competência poderá ser entendida como o conjunto de conhecimentos, de atitudes, de habilidades e de características pessoais, relativamente estáveis, que se concretizam em comportamentos e condutas observáveis, fundamentais para o desempenho, com sucesso, de uma determinada função.

² Referência ao autor in Day, 2004, p. 128.

A eficácia e o comportamento de um professor-educador dependem também do quadro social e institucional em que ele trabalha, bem como das constelações relacionais que estabelece. As relações formais e informais que ele estabelece com o conselho directivo ou chefe do estabelecimento, com os colegas, com os pais dos alunos e com todos os indivíduos que têm quaisquer relações com o trabalho escolar, não somente formam uma parte importante da sua vida como também podem, inclusive, exercer uma influência considerável sobre o seu comportamento na aula (Fernandes, 1990, p. 192).

Tal como para Del Prette et al (1998), crê-se que o papel do professor enquanto participante, condutor e mediador de interações educativas necessita, além da competência profissional, de um repertório bastante diferenciado das habilidades sócio-cognitivas como planejar, avaliar e fornecer *feedback*, planeamento e coordenação de atividades de grupo, flexibilidade para mudanças na atuação, percepção das demandas imediatas do contexto escolar, entre outras questões que dizem respeito à formação do profissional contemporâneo, que está centrado nas relações interpessoais.

Assim, possuir uma competência afetiva parece ser uma das condições para que se consiga construir um relacionamento interpessoal de qualidade e, conseqüentemente, garantir a aprendizagem.

A dimensão afectiva na gestão do currículo está associada a categorias do comportamento verbal e não verbal do professor; falamos de posturas não verbais, tais como a proximidade (deslocações do professor para junto dos alunos numa atitude de ajuda) e a receptividade (traduzida no esforço por olhar e ouvir o aluno). Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio. Trata-se de comportamentos docentes que, segundo uma síntese apoiada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 1990, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2002): · encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas acerca das suas possibilidades; · ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos (repetindo, fazendo esforço por serem claros), na resolução de problemas, no desempenho de tarefa; · promovem uma avaliação humanizada (e, por isso, “justa”), respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar activamente no processo, a reflectir e a aprender a partir dos seus próprios erros; · implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da aula, quer no que respeita à estrutura das actividades curriculares (alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, etc.), quer no que respeita à estrutura das relações sociais (definição de regras, debate sobre o seu incumprimento, decisões quanto à penalização das infracções, etc.); · não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível (Amado et al, 2009, p.79).

É nesta dimensão que o professor deverá colocar em evidência uma postura aberta e flexível, que permita obter um conhecimento profundo das crianças e, desse modo, construir uma relação sólida, positiva e harmoniosa.

Em primeiro lugar, um professor precisa de criar empatia, gostar verdadeiramente dos alunos, ter uma postura otimista, ser capaz de os levar a aceitar desafios, ser constante e perseverante, ser firme, ter muita paciência, ser muito claro quanto ao seu papel enquanto professor e nunca abdicar do seu estatuto de educador, respeitar os alunos, ter a paciência de os ouvir e compreender, ser exigente no cumprimento das regras estabelecidas, (...) promover contactos formais e informais com a turma e com cada um individualmente, sempre que for oportuno, para estabelecer uma relação humanizada e de confiança (Alexandra Costa³ in Cardoso, 2013, p. 90).

As atitudes e os comportamentos do professor influenciam de modo direto a forma de estar e ser dos alunos no ambiente escolar, o nível e o tipo de interações que estes estabelecem com o adulto e entre si assim como, concreta e especificamente, a sua aprendizagem.

Agora, mais do que nunca, são os professores que detêm a chave para o aumento ou diminuição da auto-estima dos alunos e para a sua realização e para as suas visões de aprendizagem futuras através do seu comprometimento, do seu conhecimento e das suas destrezas. A sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de educação e formação e pelo desenvolvimento ao longo das suas carreiras nas culturas escolares em que trabalham (Day, 2004, p.32).

Ora, assegurar o desenvolvimento integral e o sucesso dos alunos sempre foi o grande objetivo da educação, no entanto, percebe-se que sendo a sociedade contemporânea, dita “do conhecimento”, obriga o profissional a uma maior reflexão acerca do seu papel e ação. Compreende-se, assim, a importância do seu papel, uma vez que, enquanto agentes de educação, os professores “têm um papel privilegiado e dinâmico na evolução do social. São intermediários entre as gerações. Transmitindo a cultura e os valores da sua sociedade de adultos, devem (...) preparar os educandos para formar e promover a futura sociedade” (Fernandes, 1990, p. 184).

(...) o uso do poder referente (pessoal) e de perito (cognoscitivo), suscitando a adesão do aluno à pessoa do professor, se correlaciona com a aprendizagem e com o comportamento disciplinado. Embora o professor nas situações de perturbação deva fazer prevalecer a sua autoridade, tem de o fazer dentro dos parâmetros do respeito pela pessoa do aluno. É o próprio aluno que valoriza a capacidade de “constranger” do professor (tal como a capacidade de “ensinar”), mas exige que ela se exerça com “humanismo” (Amado, 2001) (Amado et al, 2009, pp. 79-80).

A pessoa do professor/educador, como vimos, condiciona e define o tipo de relação que esse estabelece com o seu grupo de trabalho (as crianças), pelo que se compreende que se deva valorizar e analisar aspetos da natureza pessoal que se reconhecem como influentes no processo de ensino-aprendizagem.

³ Professora da Escola Básica Lindley Cintra, em Lisboa.

1.4 A personalidade e a paixão profissional do docente no processo de ensino-aprendizagem

Esta interação entre o privado e o público e as vidas pessoais e profissionais dos professores constitui um factor-chave no seu sentido de identidade e na sua realização profissional, assim como, por inferência, na sua capacidade em manter a sua paixão pelo ensino (Day, 2004, p. 95).

A visão que cada docente possui de Educação define-o enquanto profissional e contribui para o desenvolvimento das crianças por quem os profissionais assumem a responsabilidade educativa. Tal como Nóvoa (2009) salienta, “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajectória pessoal” (Nóvoa, 2009, p. 88).

O desempenho da função de professor depende além disso, não só da sua personalidade mas também das constelações de papéis que desempenha, ou seja, por um lado o indivíduo pode ser atirado para um papel porque percebe que ele lhe vai poder satisfazer as suas necessidades particulares e, por outro lado, o facto de desempenhar um papel durante algum tempo pode acabar por influenciar a sua personalidade (Fernandes, 1990, p. 193).

Compreende-se, deste modo, a inevitabilidade de manter a proximidade entre o profissional e a pessoa que se é, e por esse motivo ser tão importante a forma de ser e de estar do docente durante o exercício pedagógico, pois

quando nós ensinamos, ensinamos com ideias e sentimentos. Quando interagimos com os estudantes, reagimos e respondemos-lhes com pensamentos e emoções. Quando investigamos no nosso mundo natural ou social, fazemo-lo com desejo e ansiedade (Liston & Garrison, cit. por Meyer & Turner, 2007, p.243).

O estilo motivacional do professor pode ser considerado um elemento vinculado à personalidade, pois parece ser impossível separar o ser pessoal do ser profissional. A componente pessoal, o que caracteriza a natureza individual e até emocional do docente, acaba inevitavelmente por se refletir no âmbito profissional.

Os professores têm coração e corpo, assim como cabeça e mãos, apesar da natureza profunda e incontrolável dos seus corações ser dirigida pelas suas cabeças, pelo sentido de responsabilidade moral que têm em relação aos alunos e pela integridade dos conteúdos da sua disciplina, os quais constituem o centro da sua identidade profissional. Eles não podem ensinar bem se um destes elementos se “desliga” durante muito tempo (Nias, 1996, p. 305, cit. por Day, 2004, p.39).

Para que consiga construir uma relação pedagógica positiva, o docente deve apoiar-se nessas suas características pessoais, pois será essa genuinidade que será “lida” e sentida pelos alunos, permitindo a formação de laços verdadeiramente fortes entre os protagonistas. Saliente-se que “estas características, bem como os valores

e as atitudes docentes, têm um peso considerável na relação que se estabelece na sala de aula e jogam com a aprendizagem e sentimentos positivos do aluno” (Amado et al, 2009, p. 81).

Os traços da personalidade do professor parecem, assim, exercer uma grande influência na motivação dos alunos, no ambiente da sala de aula e nas relações interpessoais. E relativamente a esta dimensão, não se poderia deixar de chamar a atenção para alguns elementos que poderão ser considerados potenciais estímulos à criação de um clima favorável à aprendizagem, tais como: o sentido de humor, a empatia e o cuidado.

O cuidado do adulto pela criança é fundamental pois é uma forma deste poder responder a uma necessidade fundamental da mesma. A necessidade de se sentir apoiada, protegida, ou seja, cuidada, tem um grande impacto no desenvolvimento do seu *Eu*. A criança apoia-se nos professores,

não apenas porque os vê como figuras paternas diferentes, mas porque sente a importância do conhecimento, o papel construtivo do funcionamento intelectual no seu desenvolvimento. O professor é assim uma âncora, a imagem possível daquilo em que ela se está a transformar. A procura de apoio está sempre presente, mesmo que não se manifeste abertamente através de um pedido de ajuda. Cabe ao professor percebê-la e intervir, em função de cada criança. Desde a pré-adolescência, o pedido de apoio afectivo dissimula-se por detrás de um apoio na aprendizagem. Ao responder a este, o professor está também a responder àquele (Postic, 1995, p.24).

O professor/educador é um exemplo para os seus alunos, mostrando, deste modo, que não há lugar para uma educação neutra. Este

educa ou deseduca pelas palavras e, sobretudo, pelos actos. Não ensina só o que quer, quando quer. Ensina valores, enquanto ensina os conteúdos programáticos. Influencia os alunos no modo como motiva, como avalia ou como se relaciona com as pessoas” (...). É a partir da consciência dessa condição de modelo que “um bom professor afirma os valores em que acredita sem querer impô-los, mostrando coerência entre o que diz e o que faz, entre as palavras e as acções (Estanqueiro, 2010, p. 108).

As atitudes e os comportamentos do adulto parecem condicionar o tipo de relação pedagógica que se estabelece, pois

se o professor não tem a coragem de reconhecer um erro e pedir desculpa, como quer que os alunos aprendam a ser humildes? Se privilegia alguns alunos como fala da justiça? Se faz críticas destrutivas, como quer ensinar a compreensão e a tolerância? Se não está disponível para escutar, como quer promover o diálogo? Se é pessimista, como vai transmitir a esperança? (...) Educamos mais pelo que somos do que pelo que sabemos. Educamos mais pelos actos do que pelas palavras. O bom exemplo é a melhor lição! (Estanqueiro, 2010, p. 108).

Apesar do professor ser um modelo para os alunos, há que renunciar a fazer-se deles cópias do mesmo, devendo simplesmente despertar o que há de melhor neles e ajudando-os permanentemente nesse sentido, pois

abandonando essa pretensão de querer mudá-los, acabamos por gostar deles realmente, e não apenas da ideia que temos de como eles deveriam ser. Descobrimos finalmente como eles são, simplesmente maravilhosos. Como por encanto, porque renunciámos a querer modificá-los, são eles que se modificam. Misterioso paradoxo da educação. A liberdade e a confiança educam melhor do que a força e a imposição (Houot, 1993, p. 70).

Existe até hoje uma grande controvérsia relativamente ao que se considera ser o perfil do professor/educador ideal, contudo, parece-nos adequado afirmar que o certo é que o mesmo deverá mostrar-se uma pessoa “psicologicamente equilibrada, emocionalmente estável, objectiva e social. É o grau de maturação afectiva do professor, das suas reacções ao comportamento inconsciente do aluno que resulta a natureza do seu diálogo” (Fernandes, 1990, p. 201).

Como já se conseguiu perceber, a vertente emocional nunca se encontra desligada da “rígida” vertente profissional, sobretudo quando se trata de profissionais que gostam do ensino, que vivem a sua atividade profissional com paixão e por vocação. Quando os professores/educadores apreciam genuinamente o que fazem, “procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir..(...)” (Zehm e Kottler, 1993, p.118 cit. por Day, 2004, p.23). Porque “para estes professores, ensinar é uma profissão criativa e desafiadora. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (Day, 2004, p.23).

A pessoa com um sentido de vocação viverá o seu papel de professor mais plenamente do que um indivíduo que o vê unicamente como um emprego... e conseguirá mais facilmente exercer uma influência intelectual e moral mais ampla e dinâmica sobre os seus alunos... Quando é uma vocação, o ensino é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo... (Hansen, 1999, pp. 94-96, cit. por Day, 2004, p. 42).

No ensino, os professores apaixonados pela profissão são facilmente reconhecidos pelos que com ela se relacionam - os alunos - pois revelam possuir um claro sentido de identidade e “acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles” (Day, 2004, p. 23).

Com um professor/educador apaixonado pelo que faz, o processo de aprendizagem parece não se tornar tão pesado, técnico e difícil. O entusiasmo

observável naquele que desempenha uma tarefa por gosto, poderá ser uma fonte de motivação e até de inspiração para todos os que presenciam essa forma de ser e estar na profissão. Como se costuma afirmar, “comportamento gera comportamento”, o que poderá explicar o facto de uma atitude positiva, otimista e um desempenho entusiástico por parte do protagonista poder criar um clima positivo que envolva e de forma determinante a audiência. É por isso que a paixão pelo ensino pode marcar a diferença no processo de aprendizagem nas salas de aula, porque a “paixão e a praticabilidade não são noções opostas. Uma boa planificação e um bom planeamento são tão importantes como o cuidado e a espontaneidade de retirar o que há de melhor nos alunos” (Fried, 1995, p.6 cit. por Day, 2004, pp.35-36). É necessário compreender que a paixão pelo que se faz “relaciona-se com o entusiasmo, o cuidado, o comprometimento e a esperança que são, também eles, considerados características-chave da eficácia no ensino” (Stronge, 2002 cit. por Day, 2004, pp. 36-37).

É importante refletir acerca das atitudes positivas e entusiásticas do professor/educador na medida em que permitem compreender os papéis do estímulo e da motivação, constituintes fundamentais no momento de se dar a conhecer às nossas crianças todo um universo de saberes. Porque cremos que é a presença “contagante” e “inspiradora” do adulto que poderá fazer do processo de ensino-aprendizagem uma aventura interessante para as crianças, nós - os educadores /professores,

a fim de criar o movimento que fará estimular esses alunos, imaginamo-nos, por vezes, diante do painel de bordo de um avião. Fazemos toda a espécie de loopings e outros malabarismos para os interessar pela viagem. Passeamo-los para os fazer descobrir as correntes quentes que os farão subir. Sabemos muito bem que sem tais ascensões eles não pararão de descer, seja qual for a nossa acção sobre o volante. O que alguns tomam por dispersão ou fantasia nos métodos pedagógicos, nas pessoas convocadas ou nos temas tratados não passa, de facto, de uma viagem bem-organizada com o fito de achar as zonas favoráveis. É a pedagogia da viagem (Houot, 1993, p. 72).

Que não encerremos as crianças em ambientes educativos cujos adultos responsáveis fazem perceber o seu descomprometimento e sentimento negativo pela profissão que exercem, pois são, efetivamente, o sentimento e a vocação os fatores-chave para cativar e estimular o intelecto e conduzi-los os alunos pelo caminho da aprendizagem plena e significativa.

1.5 Docência – Os Desafios da contemporaneidade e o Compromisso social

O professor, enquanto profissional que assume um compromisso social com a sociedade em que está inserido, depara-se com uma série de desafios. É por isso importante que tenha a consciência permanente de que “só um sujeito verdadeiramente implicado no seu presente se torna capaz de futuro”, já que “este é, afinal, um dos grandes paradoxos do tempo: é no presente que podemos ser sujeitos de passado e futuro. Que podemos, enfim, tomar conta do tempo que nos coube viver” (Baptista, 2005, p. 43).

O principal desafio da educação perante a sociedade atual é o de conseguir contribuir para a construção de uma humanidade que transforma as informações em verdadeiro conhecimento. Note-se que é neste campo que o papel do professor é determinante, já que as crianças estão dependentes da capacidade do adulto em lhes ensinar os caminhos para a necessária “triagem” de informação (excessiva) para que se encontre o que é realmente importante. São as mudanças que se fazem sentir no decorrer do tempo, o que nos alerta para a flexibilidade da competência pedagógica, pois está dependente do momento histórico, dos interesses da sociedade e das pessoas, dos valores morais e éticos e das relações de afetividade que são construídas. É por isso que a mesma nunca poderá ser apresentada sob a forma de uma receita, já que se constrói no decorrer da vida e da história de cada um.

O professor, na escola, deve estabelecer uma relação entre a Cultura e a Vida. Deve dar raízes ao conhecimento, fazendo-o corresponder às necessidades espontâneas das crianças e dos jovens, à sua curiosidade natural, à sua necessidade de agir, à sua paixão de compreender. Deve não só criar um meio rico de estímulos mas também agir de modo que as conquistas da humanidade, nos seus diferentes domínios se integrem, pouco a pouco, na experiência de cada um (Fernandes, 1990, p. 188).

Percebe-se, assim, que a escola, lugar assumidamente privilegiado da Educação, se veja subjugada pelo peso de expectativas sociais confusas e contraditórias e, desse modo, obrigada a reinventar-se na interação dinâmica com a sociedade contemporânea. A escola e todos os profissionais em educação devem ter em mente, contudo, que não obstante a incerteza e imprevisibilidade do tempo por vir, “importa superar a «crise do futuro» que parece ameaçar hoje a vida social. É que sem futuro o presente fica mais pobre e, em certa medida, ameaçado. Precisamos do futuro para viver, compreender, conhecer e reinventar o presente” (Baptista, 2005, pp. 42-43).

Que as crianças aprendam é, de facto, a meta a atingir através do trabalho docente, sendo para isso necessário o professor refletir durante todo o processo educativo, no sentido de conseguir avaliar o que se conseguiu efetivamente alcançar. Essa avaliação por parte do professor, relativamente às várias dimensões da sua realidade profissional evidencia a complexidade da mesma. Ser professor não é fácil, já que:

além das suas capacidades técnicas, que poderíamos designar por hard skills – domínios das matérias e capacidades pedagógicas, por exemplo, tem de se juntar muitas outras capacidades (soft skills): de persuasão, de trabalhar em equipa, de liderança, de motivar, de entender a comunidade onde está inserido, de interpretar e avaliar o futuro. Poderíamos falar ainda na capacidade de manter uma atitude positiva, alguma assertividade e empreendedorismo. As modernas teorias de liderança falam mesmo nas meta-skills, que são a reunião das duas capacidades anteriores (Cardoso, 2013, p. 40).

A profissão docente deverá manter-se como um privilégio e uma marca do nosso humanismo, pois apesar de vivermos na «Era tecnológica», devemos manter na lembrança que “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, mas sim por seres humanos” (Cury, 2004, p. 67).

Percebe-se, assim, que quando se fala do processo de ensino-aprendizagem não é possível deixar de perceber a sua vertente humanista. Para que a aprendizagem se efetue deve existir uma ligação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, relação essa que se estabelece pela interação, pelo contacto direto entre as partes.

As relações interpessoais construídas a partir de alicerces afetivos, o que se poderá designar, em educação, de relação pedagógica afetiva, é uma das marcas desse humanismo da profissão e representa um desafio da docência na atualidade, na qual parece continuar a subsistir uma tendência para a componente científica em detrimento da relacional.

Sabe-se, no entanto, que uma relação fundada em princípios afetivos exerce uma forte influência no campo cognitivo, pelo que a afetividade deverá ser um elemento a ser refletido quando se aborda a questão da aprendizagem.

1.6 O processo de aprendizagem e a relação pedagógica afetiva - A relação entre cognição e afetividade

Para os professores que se interessam verdadeiramente, o aluno enquanto pessoa é tão importante quanto o aluno aprendente, e esse respeito pela pessoa poderá ter como resultado uma maior motivação para aprender. Os professores que se preocupam e conhecem os seus alunos criam relacionamentos que melhoram o processo de aprendizagem (Stronge, 2002 cit. por Day, 2004, pp. 36-37).

Ao falarmos de relações interpessoais torna-se incontornável uma abordagem sobre a afetividade, sendo possível abordá-la mediante diferentes perspetivas.

A afetividade, como dimensão assumidamente abstrata que é, leva à construção de diferentes significados, pelo que a sua natureza extensiva e complexa faz com que o conceito se apresenta como polissémico. Através da consulta de dicionários, foi possível encontrar algumas noções em comum, que apontam para o sentimento de ternura, de apego, de ajuda, para a empatia, para a amizade, para o amor, o carinho, o afeto e o cuidado. No dicionário Aurélio (1994, p. 74) o vocábulo afetividade aparece como “conjunto de fenómenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza.”

Na abordagem que se tem vindo a fazer da dimensão relacional no campo pedagógico, têm-se vindo a privilegiar os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos e emoções, decorrentes de situações de interação pedagógica em que essas atitudes prevalecem. Percebe-se, assim, que a afetividade tem vindo a ser perspetivada fundamentalmente segundo a sua vertente mais pedagógica. E é nesse sentido que continuaremos a considerar a definição de afetividade enquanto qualidade de ser afetivo; aquele que tem afeto por alguém.

Afeto - do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto (Abbagnano, 2000, cit. por Sousa, 2013, p. 5).

Obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor (Steiner, 2003, p. 15).

A dimensão afetiva é uma das principais responsáveis por se estabelecer um bom relacionamento entre as pessoas, sendo essa dimensão essencial no ato de aprender, já que o mesmo se vê envolvido por uma necessária cumplicidade entre educador e educando.

Assim, a afetividade traz consigo uma capacidade de ampliar a interação social, promovendo a qualidade dos relacionamentos e proporcionando uma educação com objetivos claros que confere ao conhecimento um sentido significativo.

À medida que desenvolve a capacidade de agir com outros, surgem novas necessidades que exigem diretamente a participação das pessoas. A própria ação do grupo se torna interessante; as atividades de dar-e-receber passam a ser atraentes e valiosas em si mesmas... Nossas ações passam a ter uma significação mais completa quando encontram um reflexo na compreensão e na apreciação dos outros (Asch, 1977, p. 286).

Sendo a relação entre professor e aluno o fio condutor, o suporte afetivo do processo de aprendizagem, compreende-se que a afetividade se encontre assim associada ao processo cognitivo.

A ausência da emoção na sala de aula poderá resultar em grandes dificuldades de aprendizagem por parte da criança, pelo que se torna necessário demonstrar a relação que se estabelece entre os afetos e a cognição.

Poderá afirmar-se que toda a educação é relacional, pois “relaciona-se com o conhecimento, com o mundo em geral, e com os agentes educativos em particular. E é este mundo particular que, por ser educativo, terá necessariamente que ter envolvimento para haver desenvolvimento” (Veiga-Branco, 2004, p. 67). De igual modo se poderá defender que a função do professor, por ser simultaneamente técnica e relacional, “deve conceber as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma determinada tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só um compromisso simultâneo do professor e do aluno permite o êxito” (Postic, 1995, p.25).

Concebemos a relação pedagógica como uma das concretizações da relação educativa. Esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11, cit. por Amado et al, 2009, p. 77).

A maioria dos professores deixa marcas positivas ou negativas nos seus alunos, independentemente dos diferentes métodos de ensino utilizados. Para que a interação entre professor e alunos ocorra de forma positiva, deverá existir uma relação que se foi construindo e que se mantenha através da confiança e da comunicação.

Talvez por isso, na relação professor-alunos, demonstra ser muito importante o peso das determinantes pessoais do professor, assim como o sucesso e a satisfação face a profissão se encontrarem dependentes dessas determinantes.

Parece, assim, ser essencial fomentar uma aproximação ao aluno pois interessa conhecê-lo na sua totalidade, ganhar a sua confiança e desenvolver as suas capacidades, tarefas que exigem tato e sobretudo sensibilidade nas relações que se estabelecem com o outro.

Mas o relacionamento professor-alunos poderá ser complexo, pois não está livre de condicionalismos, já que se trata de um processo em que o encontro daquele que aprende com aquele que ensina implica pressupostos sócio-evolutivos, culturais e até morais que podem ser bem diferentes de ambos os lados. Note-se que:

quando duas pessoas se encontram face a face, elas não são vindas do nada numa nudez cultural e espiritual total. Cada uma é o produto de uma longa evolução. Cada uma é condicionada pelo que aprendeu e viveu no passado, pela sua sensibilidade própria e pela sua adaptação cultural (Goble, N. & Porter, J., 1977, pp. 97-98).

Esta relação está, deste modo, sujeita a diversos parâmetros, seja pelos respetivos dados culturais, seja pela própria evolução social que vai modificando as formas de ser e estar das pessoas. E é por isso que, para o professor, “é importantíssimo o conhecimento das condições somáticas dos educandos para poder perceber as atitudes destes sem lhes dar uma interpretação errada” (Fernandes, 1990, p. 191).

When working with groups of people that are perceived as having similar characteristics, for instance, students in a classroom, we tend to think that ‘all of them’ belong to the same culture, and therefore, share the same assumptions and beliefs. However, culture is not like a stone. It is more like a stream, and although most people in the same community share the main stream of thinking and seeing their reality, there are side-streams that bring new dimensions to the culture. Factors such as a family’s socio-economic status, educational background, life experiences, exposure to other cultures, individual characteristics, work and religion influence the way in which a student might perceive cultural considerations such as time, space, dress, food, work, communication and gender roles despite the fact that they might come from the ‘same’ community. A teacher who aims to develop inclusive practice has to be sensitive to cultural diversity (Unesco, 2004, p. 41).

Mas convém perceber que, apesar dos constrangimentos possíveis de suceder, cabe ao professor tentar estabelecer a aproximação necessária aos seus alunos, pois essa é uma relação em que é fundamental e inevitável abranger a esfera pessoal. No entanto, no caso de uma intervenção do professor, a nível psicológico, essa “deverá consistir, basicamente, em procurar conhecer o comportamento e a adaptação do aluno frente a determinadas situações.” (Fernandes, 1990, p. 192) É fundamental ter em conta que

entre professor e aluno, deve estabelecer-se um diálogo aberto e franco, num clima de afetividade, segurança e liberdade, onde caiba o mundo afetivo da criança, com todos os ódios, ciúmes, agressividade afetiva, etc. Só este clima será garante de libertação pessoal, criará espaço para a assimilação e interiorização facilitando a aprendizagem (Fernandes, 1990, p. 41).

O ensino deve residir, efetivamente, numa relação satisfatória recíproca, na qual professores e alunos compartilham as alegrias de um tempo e aprendizagens verdadeiramente significativas.

O professor deverá ter também conhecimento dos meios sociais em que os alunos se encontram inseridos pois, embora estes não se reflitam obrigatoriamente nas crianças, poderão estar, no entanto, na base de alguns conflitos ou situações que causem alterações a diversos níveis nos alunos. Esse conhecimento permitirá, assim, ao professor, adequar da forma mais conveniente a sua ação.

As interações entre adulto-criança também se apresentam para Formosinho e Araújo (2004) como determinantes no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Para estes autores, os adultos têm o poder de conseguir modelar interações pessoais autênticas que podem ajudar as crianças a formar e a sustentar as suas próprias relações com os outros.

Também através de uma análise de alguns dos trabalho de Bronfenbrenner (1987), se consegue compreender em que medida a Infância e as Interações que se estabelecem nessa fase da vida podem influenciar a construção do ser humano. Segundo este autor, é na Infância que se formam os padrões comportamentais e sentimentais da criança e se dá o desenvolvimento da sua autonomia e da sua autoestima. Por se compreender assim a relevância das interações na vida da criança, todo o trabalho pedagógico e educacional deve prestar um cuidado particular no que concerne à construção da socialização, tentando sempre manter um (necessário) equilíbrio entre o dar a conhecer e fazer cumprir de regras e de limites e estabelecer relações apoiadas no afeto. Só assim se conseguirá delinear um caminho no qual a criança tem a oportunidade de viver harmoniosamente ao mesmo tempo que vai construindo o seu processo de socialização.

Para tornar mais claro o conceito de identidade pessoal (self), Hohmann & Weikart (2004) referem cinco capacidades fundamentais do bem-estar social e emocional da criança, constituindo a base para a sua socialização e transição para a vida adulta: desenvolvimento da confiança nos outros; autonomia; iniciativa; empatia e autoconfiança. Reforçam, ainda, que “o desenvolvimento destas capacidades

encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 65).

Tal como diferentes dimensões exploradas neste trabalho, a afetividade assume um importante papel na construção do perfil docente. Está intrinsecamente interligada à socialização, já que o próprio comportamento de vinculação tem como funções a proteção e a socialização. Esse comportamento “(...) desloca-se da mãe para os familiares, depois para os estranhos e por fim para grupos cada vez mais amplos e transforma-se num fator tão importante na estruturação da personalidade da criança como sustento para a sua vida psíquica” (Golse, 2005, p. 158).

«A pedagogia dos Processos afectivos» deve caracterizar-se por uma prática pedagógica com três linhas de força básicas: (a) que considere o grau em que o aluno se estima a si próprio, isto é, a sua auto-estima; (b) que procure a valorização pessoal do aluno, através duma ênfase na acentuação dos aspectos positivos do indivíduo; e (c) que privilegie os sentimentos e as relações em vez dos conteúdos, no processo de ensino-aprendizagem. Numa pedagogia deste tipo, existe uma maior preocupação por levar os alunos a fazerem «aprendizagens significativas» e não apenas «instrumentais» (Peixoto, 1998, p. 62).

No processo de aprendizagem a componente afetiva poderá funcionar como um meio de motivação, sendo esta importante uma vez que não se conhece ninguém que aprenda sem estar minimamente motivado e que não possua dentro de si o desejo de aprender. Subentende-se, deste modo, que caberá ao educador/professor essa importante tarefa, pois será através das suas qualidades que este conseguirá (ou não) predispor as suas crianças para novas aprendizagens.

Características afectivas do professor	Magnitude do efeito	Aumento em percentis no rendimento escolar do aluno
Não directividade	0,76	28
Empatia	0,68	25
Entusiasmo	0,68	25
Encorajamento do pensamento de ordem superior	0,60	22
Encorajamento à aprendizagem	0,48	18
Adaptação às diferenças	0,41	16
Autenticidade	0,29	11
Crenças centradas no aluno	0,10	4

(Cornelius-White, 2007, em Lopes e Siva, 2010, p. 65)

Quadro 1 - Efeitos das características afectivas do professor no rendimento escolar e atitudes dos alunos, Cornelius-White, 2007, em Lopes e Siva, 2010, p. 65

Podemos compreender, a partir do quadro acima apresentado (*Efeitos das características afectivas do professor no rendimento escolar e atitudes dos alunos*), que:

relações positivas, estimuladas por características do professor – como a não-directividade, a empatia, o entusiasmo, o encorajamento ao pensamento crítico e à aprendizagem, para além da atenção e respeito pelas diferenças – estão relacionadas com maior motivação académica e menos retenções, maior gosto pela escola e maior cooperação nas actividades de aprendizagem (Cornelius-White, 2007, cit. por Lopes e Silva, 2010, p. 66).

No entanto, através de uma abordagem psicanalítica da afetividade, também é possível compreender que a afetividade é um elemento essencial e indissociável da cognição. Nesta perspetiva, sem a dimensão afetiva não é possível o desenvolvimento humano, pois como defendido por Piaget (1989), “é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia” (Piaget, 1989, pp. 69-70).

Este autor defende uma teoria cognitiva na qual a afetividade compreende todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não racionais (razão), sendo o afeto um elemento indiferenciado do domínio da afetividade e uma energia importante para o desenvolvimento cognitivo. Segundo os seus estudos, “é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e consequentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência” (Piaget, 1962, p. 32). Ou seja, se não existisse afeto, a aquisição da inteligência estaria comprometida. Este autor tentou ainda deixar evidente que o histórico emocional vivido pelo sujeito é determinante para o seu presente afetivo.

Henry Wallon (1879-1962), foi outro autor que dedicou grande parte da sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Wallon (1968), no seu estudo da afetividade, adota uma abordagem fundamentalmente social do desenvolvimento humano. Na sua teoria psicogenética tenta articular o biológico com o social, atribuindo sempre um papel prioritário às emoções para a formação da vida psíquica e deixando evidente a necessidade de considerar o papel da sensibilidade nas relações que envolvem aprendizagem.

A teoria proposta por Wallon (1968) tenta reconhecer a relação uníssona entre o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção, sendo que tais processos são indissociáveis do mundo da afetividade, da paixão e da curiosidade, tornando-a mais significativa para a criança. A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon revelou-se, assim, um instrumento de ampliação da compreensão relativamente às possibilidades da criança no processo de aprendizagem, ao facultar elementos pertinentes para uma reflexão de como a educação pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo.

Já Vygotsky (1993), afirma que, para uma compreensão completa do pensamento humano, é necessário reconhecer a íntima relação entre o pensamento e a dimensão afetiva, pois:

quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido (Vygotsky, 1993, p. 25).

Através do psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987), surge o conceito de Aprendizagem Significativa, mostrando que a função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa. Associada a este autor está uma corrente psicológica denominada de Psicologia Humanista⁴, sendo que Rogers identificou-se com uma orientação humanista da Psicologia contemporânea que valoriza a “vida interior” do Indivíduo, orientação esta que o levou a defender que a aprendizagem não depende exclusivamente de características fisiológicas, mas também de aspetos emocionais e relacionais nos quais se encontra envolvido o aprendiz.

Carl Rogers (Rogers & Stevens, 1978), estabeleceu algumas referências fundamentais que considera serem o ponto de partida para que exista uma boa relação, sendo que acreditava que é através de uma boa relação entre o adulto e a criança, na qual o adulto revela interesse sobre os sentimentos e as emoções da criança, que a última se irá sentir estimulada a atuar de forma ativa no seu dia-a-dia, facilitando assim o seu processo de aprendizagem. Existem, na sua perspetiva, três qualidades fundamentais do educador para que possa existir uma boa relação adulto-criança: a congruência, a empatia e a aceitação positiva, uma vez que “a qualidade da relação interpessoal é a coisa mais importante” (Rogers & Stevens, 1978, p. 103).

A congruência existe quando “a relação com o cliente é autêntica (...) e apresenta abertamente os sentimentos e atitudes que nele surgem naquele momento” (Rogers & Stevens, 1978, p. 105), mostrando que a autenticidade é essencial para que o adulto consiga cativar e conquistar a confiança das crianças. A empatia tem como objetivo “perceber o mundo interior de sentidos pessoais e íntimos do cliente, como se fosse o seu” (Rogers & Stevens, 1978, p. 107), apresentando-se enquanto capacidade que o educador tem de se colocar na posição da criança e, desta forma, conseguir compreender as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, valorizá-las na altura certa. Quanto à aceitação positiva, esta baseia-se no pressuposto de que deverá existir uma

⁴ De acordo com Abraham H. Maslow, pioneiro da psicologia humanista, a educação deve ter por objetivo a saúde mental do educando. Para tal, é necessário que o homem seja considerado uma natureza única, no contexto de uma dada cultura.

apreciação da criança que não se apoie em qualquer género de julgamento ou de preconceito. Esta síntese da teoria de Rogers acerca do papel e das competências dos adultos no processo de desenvolvimento do ser humano salienta a importância que as figuras significativas para a criança possuem, ao imprimirem uma forte influência sobre ela e na formação da imagem que tem esta terá de si mesma, assim como no próprio rumo da sua vida.

Defende-se, assim, que o carácter das interações que se estabelecem durante a Infância, em particular as que se apoiam na dimensão afetiva, é determinante no processo de aprendizagem das crianças e reconhece-se que as necessidades sócioemocionais afetam o desenvolvimento cognitivo.

Parte II – ENFOQUE METODOLÓGICO

2. A Problemática e os Objetivos do Estudo

O presente estudo foi sendo elaborado de modo a tentar encontrar respostas para as seguintes questões:

Será que a criação de relações afetivas positivas entre docentes e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico se revela como um ponto importante desse nível educativo?

Qual a pertinência de uma relação pedagógica baseada na afetividade?

Que formas poderá assumir a dimensão afetiva na relação pedagógica?

Que componentes da prática pedagógica poderão ser consideradas favoráveis à construção de uma relação pedagógica positiva?

Assim, para a construção deste estudo mostrou ser fundamental o referencial teórico consultado, pois possibilitou a compreensão da problemática durante o processo investigativo e deu apoio na análise dos dados do estudo.

Um dos objetivos deste estudo era tentar descobrir de que modo os profissionais da área da educação percebem a sua atuação no domínio afetivo e se compreendem essa dimensão como sendo essencial no processo de aprendizagem. Assim, tentaria-se também conduzir a uma reflexão acerca do papel determinante que o adulto assume no processo educativo. Para que se compreendam os “fenómenos” envolvidos no processo de aprendizagem, tornam-se imprescindíveis as vozes dos intervenientes no processo, pelo que, neste estudo, além das vozes das Educadoras (na 1ª fase do estudo) e Docentes (na 2ª fase do estudo), foram fundamentais as vozes das crianças.

Mostrou-se essencial o consentimento informado, já que os princípios éticos devem fazer parte de qualquer processo de natureza investigativa. Assim, em todos os momentos e atividades da investigação, as crianças foram informadas pelo investigador das possibilidades de participação e não participação, assim como se mostrou fundamental explicar a pertinência da sua participação na investigação e os objetivos da mesma. De igual modo, também os representantes legais das crianças foram devidamente informados acerca do âmbito e processo investigativo, consentindo a sua participação e autorizando a divulgação do material e resultados no qual as mesmas estivessem implicadas, desde que assegurado o anonimato. Ainda nesse sentido, foi apresentada à instituição e ao adulto diretamente envolvido no estudo (docente), a proposta de investigação logo no início do Estágio, também havido sido autorizada a publicação de todo o material produzido no decorrer da investigação e os resultados obtidos.

2.1 Contextos da Investigação - Caracterização dos meios institucionais

O contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente – ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de ligação entre as categorias macro e macrosociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos (Graue e Walsh, 2003, p.25).

Sendo a escola um espaço socializador de suma importância na vida da criança, que permite estruturar os quotidianos infantis, assim como as suas diferentes aprendizagens, compreende-se que seja na escola que as crianças constroem as suas identidades individuais e coletivas, que desenvolvem o espírito crítico e de cooperação e que experienciam diferentes papéis.

2.1.1 Instituição A – Contexto de Educação Pré-Escolar

A primeira fase do estudo, que assumiu um carácter exploratório, correspondeu ao período de Estágio que decorreu no âmbito da Unidade Curricular Estágio I - Prática supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE). Foi durante o tempo de formação passado nesse contexto educativo que se iniciaram as primeiras reflexões⁵ sobre a importância da afetividade e do perfil do profissional em educação e que se foram elaborando registos⁶ que evidenciavam a preocupação com a dimensão relacional afetiva na prática pedagógica.

A fase inicial do estudo possibilitou escutar as vozes das crianças⁷ e as vozes dos adultos⁸ (educadoras de infância) relativamente à temática a explorar, permitindo proceder a uma primeira análise⁹ interpretativa acerca da mesma.

A Instituição onde se realizou o Estágio I, aqui designada de Instituição A, trata-se de uma Instituição de Ensino particular a funcionar desde 2001 no concelho da Maia. Integra cerca de 760 crianças distribuídas por 3 polos que servem valências educativas diferenciadas, sendo que o polo I é o espaço correspondente às valências

⁵ Consultar Anexo 1 – Reflexão *O desenvolvimento psicossocial do grupo*

⁶ Consultar Anexo 2 – Registo de Observação Contínuo *Hora da sesta*, Anexo 3 – Registo de Observação Contínuo *Gestão comportamental*, Anexo 4 – Registo de Observação Contínuo *Exploração livre das Áreas – Na Área da casinha...*, Anexo 5 – Registo de Observação Contínuo *Exploração livre das Áreas e dos materiais –Área da Biblioteca*, Anexo 6 – Registo de Observação Contínuo *Partilha de pesquisas relacionadas com o projeto lúdico*

⁷ Consultar Anexo 7 – Conversas informais com as crianças

⁸ Consultar Anexo 8 – Guião de entrevista às Educadoras de Infância e Anexo 9 – Transcrição das entrevistas às Educadoras de Infância (EE3B, EE3A, EE4), Anexo 10 – Quadro com Respostas das Educadoras às questões 1 e 3 da Entrevista

⁹ Consultar Anexo 11 – Quadro síntese de instrumentos e objetivos de investigação EPE e Anexo 12 – Excerto com supressões da Análise interpretativa dos resultados

de creche e de EPE. Foi numa das 4 salas destinadas à EPE, concretamente uma sala dos 3 anos, que se puderam dar os “primeiros passos” para a concretização do presente estudo.

Através da consulta do Regulamento Interno da Instituição A, foi possível tomar conhecimento dos diversos serviços de apoio educativo existentes na mesma, assim como do âmbito da sua oferta educativa. A Instituição desenvolve atividades de enriquecimento curricular a nível de EPE tais como a Expressão motora, a Expressão musical e dramática, uma Oficina de ciências, o Desenvolvimento pessoal e social, as TIC, o Inglês, a Filosofia para crianças e a Hora do conto.

Reconheceram-se na prática pedagógica da Instituição A modelos pedagógico-didáticos de carácter construtivista, modelos esses inter-estruturantes que têm como base a consciência de que é a criança a principal construtora do seu conhecimento e que esse conhecimento está alicerçado nas próprias experiências e conhecimentos pré-existentes. De entre os vários modelos pedagógicos/curriculares nos quais a Instituição se apoia, evidenciaram-se, no entanto, três modelos a nível da EPE: o MEM¹⁰, o High/Scope e a Metodologia de Projeto.

2.1.2 Instituição B – Contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico

A Instituição que possibilitou dar continuidade e aprofundar o estudo trata-se de uma Instituição Particular de Educação Católica e pertence à Província Portuguesa do Instituto das Irmãs de Santa Doroteia, situada em plena Área Metropolitana do Porto. Encontra-se numa zona urbana amplamente servida de transportes públicos e está localizada numa rua bastante movimentada, rodeada de pequeno comércio, de restauração e de vários acessos para fora do Porto. Esta instituição integra todos os níveis educativos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, sendo constituída, desse modo, por diversos edifícios e mantendo sua gestão, coordenação de espaços e horários de forma eficaz. Os espaços existentes (interiores e exteriores) possuem dimensões, estruturas e equipamentos adequados às necessidades das muitas crianças que os frequentam.

As diferentes valências existentes na instituição estão organizadas fisicamente no espaço de modo a que seja perceptível uma determinada ordem nos níveis educativos, ou seja, se na área que ocupa todo o espaço inferior do edifício principal se encontra a valência de educação pré-escolar, logo o piso superior está destinado ao ensino do 3º ciclo e do Ensino secundário. Administrativamente, a Instituição está

¹⁰ Movimento da Escola Moderna

organizada Segundo as funções necessárias à gestão escolar preconizadas pelo Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 abril.

A comunidade educativa da instituição, tratando-se de uma comunidade evangelizadora que educa ao estilo de Paula Frassinetti, defende valores e finalidades educativas que refletem a sua missão e visão de Educação.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Escola do 1º Ciclo, a instituição abrange as Áreas Curriculares Disciplinares de frequência obrigatória de Matemática, Estudo do Meio, Português, Educação Artística (Expressão Musical e Expressão Plástica), Expressão Físico-Motora e de Apoio ao Estudo; a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica; a disciplina de Inglês (no 3º e 4º anos) e Projeto de Promoção da Leitura e Escrita (do 1ºano ao 4º ano). Todas as áreas são da responsabilidade dos professores titulares de turma, sendo os mesmos coadjuvados nas áreas de Expressão Físico-Motora e Educação Artística, bem como nas disciplinas de oferta de escola de Inglês (1º e 2º anos) e Projeto de Promoção da Leitura. A disciplina de Inglês no 3º e 4º ano é da responsabilidade das professoras com habilitação para a sua lecionação.

Relativamente ao tempo letivo dos 3º e 4º anos de escolaridade, as atividades letivas da manhã iniciam-se às 08h30m e terminam às 12h30m, com um intervalo entre as 10h30m e as 11h00m e de tarde decorrem entre as 14h15m e as 16h30m. O período da manhã é integralmente dedicado às Áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio (que também decorrem à tarde), decorrendo o Inglês, a Educação Artística, a Expressão Físico-Motora, a EMRC, o PPL somente no período da tarde. O horário letivo semanal dos alunos é de 28h45m.

Relativamente às atividades Extracurriculares, essas compreendem o ensino do piano e da guitarra; o clube de leitura, a oficina multimédia e o xadrez; o ténis, o voleibol, o futebol, o unihockey, o judo e o ballet., e sendo de carácter facultativo, decorrem em horário extra letivo, mediante a inscrição anual dos alunos.

A Instituição conta também com serviços específicos como os Serviços de apoio sócio educativo – Serviço de Psicologia.

2.2 Caracterização dos Grupos

a interacção social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras num contexto social. É destas interações eu-outro que o clima da sala de aula surge, se mantém e produz determinados comportamentos dos alunos para a aprendizagem social e escolar. (Arends, 1998, p. 111)

2.2.1 Grupo de Educação Pré-Escolar

O grupo da Sala de Educação Pré-Escolar (EPE) era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 48 meses, 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, e todas de nacionalidade portuguesa. No grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a B, que revela comprometimento a todos os níveis de desenvolvimento e que, por essa razão, possuía um Programa Educativo Individual (PEI) e era acompanhada, para além da equipa pedagógica, por uma educadora de ensino especial destacada pelo agrupamento, assim como pelo serviço de psicologia da instituição. De referir que 15 das crianças faziam parte do grupo desde o ano letivo anterior e que, das crianças que passaram a integrar naquele ano o grupo da sala, apenas a F e a J sofreram de um processo de adaptação mais moroso e difícil.

O grupo apresentava uma certa homogeneidade no que que concerne aos seus interesses e desenvolvimento global, mas a diferença de faixas etárias começava, no entanto, a revelar-se cada vez mais um fator determinante no que dizia respeito a alguns níveis de desenvolvimento das crianças. A diferença de idades dos seus elementos percebia-se essencialmente durante a realização de atividades. As crianças mais novas não conseguiam permanecer atentas durante tanto tempo quanto as mais velhas e o investimento pessoal numa tarefa não era ainda compreendido e aceite pelas primeiras. Uma das respostas encontradas para essa problemática era apresentada pelo trabalho de projeto que, ao entusiasmar e motivar todo o grupo, conseguia criar situações de aprendizagem em que todos estavam implicados, independentemente da idade.

Este tratava-se de um grupo bastante dinâmico, participativo e sobretudo autónomo, pelo que já todas as crianças revelavam ser capazes de se alimentar sozinhas e de realizar tarefas ligadas à sua higiene pessoal, com a exceção da B (criança com NEE) que necessitava de apoio relativamente ao segundo aspeto. As crianças do grupo revelavam gosto pelo desempenho de pequenas responsabilidades/tarefas diárias, tais como: guardar os seus objetos no cabide ou na mochila, ir buscar as babetes para o almoço, levar a roupa para lavar, segurar o cesto para recolher os chapéus, transmitir um recado a outra sala ou ajudar durante os cuidados de higiene da B, como a muda de fralda.

As crianças mostravam-se adaptadas, na generalidade, ao dia-a-dia na instituição, quer com os adultos quer com os pares, mas foi possível observar,

contudo, situações esporádicas que expunham a fragilidade emocional das crianças e que se prendiam sobretudo com os períodos mais longos de ausência do colégio.

As crianças demonstraram estar, na sua maioria, bem integradas naquele microsistema, criando por si mesmas oportunidades múltiplas de interação.

O grupo também revelou possuir um reconhecimento do “eu” e do outro, o que evidenciou a construção gradual de um autoconceito, uma noção de si, assim como dos outros. O grupo de crianças era muito afetuoso e dependente do carinho e da atenção dos adultos, facto que levava à existência de alguns momentos de “rivalidade” entre as crianças que disputavam a atenção e o afeto dos adultos.

2.2.2 Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico

A turma B do 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) era constituída por 20 elementos, 11 do género feminino e 9 do género masculino, sendo que a partir de janeiro mais uma menina passaria a integrar a turma. As idades¹¹ dos alunos estavam compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

No ano letivo de 2014/2015, a turma só integrou duas alunas novas, a A.L.C. e a L., que se adaptaram rapidamente à turma e às dinâmicas da instituição. No presente ano letivo a turma recebeu mais dois novos elementos, a C.C. e o A.D., cujas integrações na turma acontecerem em setembro e em novembro respetivamente.

Do grupo que constitui a turma, apenas 2 crianças moram na freguesia onde se situa o colégio, sendo que as restantes se encontram a residir noutras freguesias do concelho do Porto e até mesmo noutros concelhos.¹² O meio socioeconómico do grupo está compreendido entre o médio-alto e alto, sendo que as informações disponíveis relativamente às habilitações académicas e às profissões dos pais¹³ (nos documentos facultados pela docente titular) possibilitaram uma observação nesse sentido.

Trata-se de um grupo de crianças interessadas, motivadas, participativas e muito empenhadas mas que, compreensivelmente, também agitadas. São crianças que mostram apreciar os momentos de aprendizagem que experienciam e que revelam sentir-se extremamente à vontade nos diversos espaços do colégio.

São sociáveis, particularmente entre si, sendo notório o afeto que nutrem uns pelos outros e possuem uma consciência de grupo alargado com os seus colegas e professora da outra turma do 3º ano (turma A). Ainda a nível social, é um grupo que

¹¹ Consultar Anexo 13 – Tabela com Idades dos alunos da turma, em meses.

¹² Consultar Anexo 14 – Tabela Residências dos alunos - Localidades

¹³ Consultar anexo 15 – Tabela Profissão dos pais e habilitações académicas

revela apreciar os momentos passados em conjunto e que demonstra uma competição saudável e característica desta faixa etária, seja o motivo a conquista de uma posição de liderança ou de protagonismo no seio do grupo, seja o motivo a grande vontade de se destacar dos demais através da obtenção dos melhores resultados nas várias áreas curriculares.

Relativamente à participação nas aulas, os alunos revelam uma participação oral cada vez mais organizada, pelo que as intervenções desadequadas e os comportamentos impróprios já não são tão frequentes. Nas situações em que o adulto os alerta nesse sentido, os mesmos já conseguem comprometer-se a corrigir esses comportamentos assim como alguns, tomando consciência dos seus atos, pedem desculpa. É um grupo muito ativo e maioritariamente autónomo, que realiza as atividades com empenho e um bom ritmo de trabalho e que se esforça bastante de modo a conseguir obter sucesso nas mesmas. Deve-se, contudo, salientar que existem elementos que ainda revelam alguns constrangimentos no acompanhamento e cópias de tarefas escritas no quadro. Relativamente aos trabalhos de casa, esta é uma turma cumpridora, realizando as atividades propostas sistematicamente, com correção e cujas famílias participam sempre que solicitado.

Apesar dos alunos afirmarem apreciar todas as áreas curriculares que são trabalhadas nas aulas, percebe-se que o Estudo do Meio e a Matemática são duas áreas curriculares que agradam particularmente a turma. Esse agrado é expresso pelo seu entusiasmo aquando dos momentos da aula reservados ao trabalho respeitante a essas áreas, assim como pela participação e comportamento dos alunos durante as atividades realizadas.

Existem alunos que usufruem, desde o ano letivo anterior, de uma sessão de apoio por semana para colmatar as dificuldades sentidas e consolidar aprendizagens na área da matemática, ainda que alguns possuam constrangimentos a outros níveis que requerem a atenção da docente noutros momentos.¹⁴

Na área curricular de Português, a leitura e escuta de histórias e de contos infantis são fontes de grande motivação por parte do grupo, pelo que a sua participação é sempre muito significativa durante as atividades que contemplem esse género de situações. Um dos momentos da semana mais esperados pelos alunos trata-se do momento da Biblioteca de turma, no qual o grupo partilha livros alusivos a temas em estudo, entre outros que decidem trazer livremente para a sala.

Os alunos (na sua maioria) já leem fluentemente, com entoação e bom ritmo, assim como compreendem e interpretam com uma crescente facilidade o que escutam

¹⁴ Consultar Anexo 16 – Excerto, com supressões, da Caracterização do Grupo elaborada durante o Estágio II.

e o que leem. Relativamente à ortografia, os alunos conhecem as regras e as exceções, contudo nem sempre as aplicam nas situações de escrita autónoma, motivo pelo qual a professora tem vindo a insistir nesse tipo de situação.

Quanto aos resultados obtidos nas mais recentes provas sumativas foram muito satisfatórios¹⁵ em todas as áreas curriculares, evidenciando, desse modo, que as situações de aprendizagem têm-se desenvolvido de forma eficaz, o que parece demonstrar que “os alunos com atitudes positivas para com os professores e as escolas têm notas mais altas e melhores resultados em testes padronizados” (Bergin e Bergin, 2009).

2.3 Metodologia e instrumentos de investigação concebidos e aplicados

O presente estudo insere-se numa investigação de natureza qualitativa, uma vez que uma Investigação desta natureza possui, na sua essência, segundo Bogdan & Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), devem-se incluir descrições físicas, descrições de situação, detalhes de conversação e relatos de acontecimentos. Deve ainda recorrer-se frequentemente à descrição de diálogos, procurando fazê-la utilizando palavras dos próprios sujeitos participantes do estudo, o que se considera constituir o percurso necessário para fazer caminho e poder “olhar” num momento seguinte, num modo mais compreensivo a cultura envolvente que não cabe em protocolos de atuação.

Stake (1995) argumenta que na investigação qualitativa o investigador constrói conhecimento e considera que um estudo qualitativo se diferencia pelo seu carácter holístico, empírico, interpretativo e empático.

¹⁵ Consultar Anexo 17 - Classificações (quantitativas e qualitativas) dos alunos obtidas nas provas de avaliação do 1º Período.

O conhecimento do contexto e a proximidade da investigadora com os seus intervenientes permitiu delinear atempadamente as estratégias mais adequadas para a investigação assim como selecionar e construir os recursos mais convenientes.

O facto de haver essa proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo conferiu, assim, algumas vantagens, uma vez que permitiu a existência de um conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação e ainda a familiarização com o ambiente. Podemos, assim, concordar com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

Segundo Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados.

Bogdan e Taylor (1975) mencionam que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, implica a existência de uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Neste sentido, assumiu-se o estudo de caso como apropriado a cada um dos contextos, sendo que este possibilita o aprofundamento do conhecimento de diferentes questões referentes a um dado contexto, não se assumindo pretensões de generalização de resultados obtidos. Do mesmo modo, o estudo de caso é frequentemente utilizado em investigação educacional, como é o caso da que agora se apresenta. É possível desenvolver vários estudos de caso, assumindo um carácter mais exploratório como foi o caso do trabalho desenvolvido em contexto de Educação de Infância e um outro com carácter mais aprofundado (e explicativo) realizado em contexto de 1ºCiclo de Ensino Básico, pois

alguns começam sob a forma de um estudo único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objetivo de contemplar a questão da generalização (Bogdan e Biklen, 1994, p.79).

De modo a aprofundar esse conhecimento e compreensão, criaram-se diferentes instrumentos de investigação que permitem retratar a realidade a partir de diferentes perspetivas.

Os instrumentos construídos consideram as vozes das crianças e adultos em contexto e passaram fundamentalmente pela elaboração de grelhas de análise de materiais de natureza documental, pela realização de entrevistas semidiretivas, pela análise de registos de observação e de reflexões elaboradas no decorrer do estágio, de produções gráficas e produções escritas autónomas das crianças.

Os materiais de investigação foram trabalhados a partir de técnicas qualitativas, sendo que para todos os materiais elaborados pelas crianças e pelos adultos foram criadas grelhas de análise, com referência a dimensões/categorias que possibilitam uma interpretação mais objetiva das mesmas. Nas entrevistas (coletiva e individual) foi privilegiada uma análise qualitativa do conteúdo, partindo-se da transcrição integral das mesmas e da posterior análise em grelha que considerou dimensões específicas que se foram descobrindo aquando da análise da narrativa construída pelos sujeitos da investigação. Note-se que, apesar dessa narrativa permitir encontrar pertinentes pistas para os questionamentos lançados inicialmente, não encerra em si uma única explicação.

Relativamente à importância da observação em situação de investigação, segundo Tuckman (2000), deve-se observar atentamente os sujeitos da investigação no sentido de se compreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos acontecimentos. Este autor menciona ainda que a observação ou esse “olhar” pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que emergiram das entrevistas ou dos relatórios.

Quanto à decisão que se tomou neste Estudo de integrar entrevistas enquanto instrumento de recolha de dados, a mesma justifica-se pelo facto de, segundo Kvale (1996), a principal tarefa da entrevista ser perceber o significado do que é dito pelo entrevistado, quer ao nível verbal quer ao nível não-verbal. Pretende-se, assim, que os entrevistados descrevam de forma precisa e detalhada como atuam, sentem e experimentam o seu quotidiano de práticas. O mesmo autor defende que esta informação permite ao investigador obter material preciso e relevante para poder fazer as suas interpretações e responder aos objetivos do seu projeto de investigação.

Pretendeu-se, assim, obter informação e ouvir as opiniões dos entrevistados sobre a área objeto de estudo na investigação, o que permitiu posteriormente realizar uma análise em que essa informação se relacionou com os dados provenientes da observação direta, dos registos de comentários das crianças e do quadro teórico analisado.

GRUPO	MATERIAIS	OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	CODIFICAÇÃO
DOCENTES	Entrevista semidirigida à docente do 3ºB (professora cooperante no estágio) – guião, transcrição e grelha de análise Quadro de dados referente às respostas da docente às questões 1 e 3 da entrevista	Explorar as perspetivas da docente relativamente à construção de uma relação pedagógica que tenha impacto no processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta a importância da dimensão afetiva nessa relação. Identificar estratégias de ensino que possibilitam a motivação dos alunos. Compreender, a partir das perspetivas da docente, particularidades do ensino no 1ºCEB, nomeadamente o perfil do professor deste ciclo de estudos.	ED3B QRD
ALUNOS DA TURMA 3ºB	Entrevista semidirigida coletiva aos alunos do 3ºB Produções escritas autónomas das crianças (composições) Desenhos das crianças	Identificar perceções das crianças sobre a sua relação com o docente Escutar as perspetivas das crianças sobre várias dimensões da profissão docente Compreender a conceptualização de afetividade pela perspetiva das crianças e as formas que esta assume na relação pedagógica	EA PEAC DC
ESTÁGIO NO 1ºCEB	Reflexões elaboradas durante o estágio Registos de incidentes críticos Registos de observação contínuos	Analisar fenómenos ou situações que permitem compreender diferentes dimensões da relação pedagógica e da prática docente	RF RIC ROC

Quadro Síntese de instrumentos e objetivos de investigação 1ºCEB

Quadro 2 – Quadro Síntese de materiais produzidos, objetivos e codificação 1ºCEB

Para a entrevista semi-estruturada à docente do 1ºCEB, que seria conduzida no âmbito da investigação, elaborou-se um guião¹⁶ que iria determinar a sequência lógica da entrevista de acordo com os objetivos que previamente se haviam definido.

A entrevista a realizar à docente do 3º ano (professora cooperante da Instituição na qual se realizou o Estágio II) teria como principal objetivo recolher as principais impressões e opiniões relativamente à dimensão afetiva na relação pedagógica em contexto de ensino do 1º CEB. No entanto, essa entrevista nunca se veio a realizar devido à constante indisponibilidade por parte da docente.

A teoria relacionada com o tema da investigação, que foi sendo recolhida e analisada, assumiu um papel determinante na medida em que orientou quer a explicação quer a interpretação da informação obtida no decorrer da investigação (apresentação de resultados).

2.3.1 Explicitação das dimensões e indicadores de análise da entrevista coletiva às crianças do 3ºAno

¹⁶ Consultar Anexo 18 – Guião de entrevista à docente titular da turma do 3º ano do 1ºCEB

Obs.: A entrevista com a docente tinha por objetivo a compreensão das perspetivas relativamente à importância da dimensão afetiva enquanto fator essencial para a construção de uma relação pedagógica que facilite o processo de aprendizagem das crianças. A estrutura da entrevista havia sido delineada em torno de objetivos específicos e de um guião definido previamente.

Dimensão A – Traços da personalidade da docente que os alunos reconhecem e/ou valorizam – a partir das vozes das crianças, fazem-se perceber características específicas individuais da docente que poderão estar por detrás do tipo de relação que esta estabelece com o grupo, assim como do ambiente que se faz sentir na sala de aula. Justifica-se a designação desta dimensão uma vez que o sentido de humor, o temperamento, a simpatia, a sinceridade, a generosidade/bondade e a humildade são aspetos salientados pelos discursos dos alunos aquando da entrevista realizada.

A personalidade mostrou tratar-se de uma categoria relacionada com o próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as características pessoais da docente poderão exercer um papel determinante enquanto geradoras de motivação face a aprendizagem e o meio em que esta se estabelece.

Dimensão B – Processo de Ensino-Aprendizagem – pretendeu compreender as perspetivas dos alunos relativamente ao papel da docente no processo de ensino-aprendizagem, essencialmente a nível da prática pedagógica, sendo que a partir das vozes das crianças se construíram os seguintes *indicadores de análise*: Estratégias motivacionais (Atividades em aula planificadas e imprevistas e feedback pedagógico) [B1]; Perceção da diferenciação pedagógica (do respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem) [B2]; Apreciação/Valorização da prática pedagógica (as aulas e a sua preparação/planificação)[B3] e Perceção acerca da forma de estar e de ser da docente no exercício da atividade profissional [B4].

Dimensão C – Relações interpessoais – A dimensão afetiva – pretendeu identificar atitudes e comportamentos da docente que se apoiem na dimensão afetiva que possibilitem a compreensão do tipo de relação pedagógica que se construiu entre os sujeitos. Assim, a partir das contribuições das crianças na entrevista, foi possível encontrar os seguintes *indicadores de análise* para esta dimensão: Conceções do conceito de afetividade [C1]; Demonstrações de afetividade [C2]; Formas de revelar o cuidado e a atenção para com os alunos [C3]; Atitudes/ações mais apreciadas pelos alunos [C4] e Gestão comportamental [C5].

2.3.2 Explicitação das dimensões e indicadores de análise das produções escritas autónomas das crianças

Dimensão A – Traços da personalidade da docente que os alunos reconhecem e/ou valorizam – a partir das vozes das crianças, fazem-se perceber características

específicas individuais da docente que poderão influenciar o tipo de relação que esta estabelece com o grupo, assim como o ambiente que se faz sentir na sala de aula. Justifica-se a designação desta dimensão uma vez que o sentido de humor, o temperamento, a simpatia, a sinceridade, a generosidade/bondade e a humildade da docente são aspetos referidos nos discursos dos alunos aquando da entrevista realizada. A personalidade mostrou tratar-se de uma categoria relacionada com o próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as características pessoais da docente poderão exercer um papel determinante enquanto formas de motivação para os alunos face a aprendizagem e o meio em que esta se estabelece.

Dimensão B – Processo de Ensino-Aprendizagem – pretendeu compreender as perspetivas dos alunos relativamente ao papel da docente no processo de ensino-aprendizagem, essencialmente a nível da prática pedagógica, sendo que a partir da voz das crianças se construíram os seguintes *indicadores de análise*: Estratégias motivacionais (recursos e reforços) [B1]; Diferenciação pedagógica (momentos e atividades) [B2] e Didática pedagógica (apreciação e valorização das intervenções; apreciação da competência profissional)[B3].

Dimensão C - Relações interpessoais – A dimensão afetiva – pretendeu identificar atitudes e comportamentos da docente que se apoiem na dimensão afetiva que possibilitem a compreensão do tipo de relação pedagógica que se construiu entre os sujeitos. Assim, a partir das contribuições das crianças na entrevista, foi possível encontrar os seguintes *indicadores de análise* para esta dimensão: Apreciação da relação adulto-criança (sentimentos do adulto e da criança em relação ao outro; valorização da dimensão afetiva na relação pedagógica)[C1]; Atitudes e/ou Ações da docente apreciadas e/ou valorizadas pelos alunos na relação pedagógica (consideração pelos interesses, sugestões e gostos pessoais, etc.)(C2]

2.3.3 Explicitação da dimensão de análise das produções gráficas das crianças

Dimensão C - Relações interpessoais – A dimensão afetiva – pretendeu identificar nas representações das figuras humanas e de outros elementos, evidências que possibilitassem a compreensão de uma dimensão afetiva na relação entre o adulto e a criança ou o tipo de interações que se estabelecem entre os mesmos.

PARTE III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3. Análise das Dimensões

A análise do referencial teórico já permitiu constatar que as interações afetivas entre professores e alunos devem aprofundar-se no campo da ação pedagógica, mostrando que o fator afetivo é muito importante para o desenvolvimento e a construção do conhecimento do ser humano, uma vez que através do mesmo o aluno se desenvolve, aprende e constrói mais conhecimentos.

A recolha de dados, por si só, não é suficiente para alcançar as conclusões de um estudo. Contudo, e segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), os dados são o material bruto a partir do qual o investigador realiza as operações oportunas que o levam a estruturar o conjunto de informação num todo significativo.

Segundo Denzin (1978), a análise dos dados na pesquisa qualitativa obriga a um processo de triangulação de forma a garantir a credibilidade e a estabilidade dos dados. O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade. Assim, nesta investigação optou-se por utilizar a triangulação de dados com o cruzamento de instrumentos e técnicas de recolha de dados, sendo este um dos quatro tipos básicos de triangulação identificados por Denzin (1978).

Salienta-se que a análise dos dados só foi possível mediante o consentimento prévio dos intervenientes no processo e que a sua apresentação garantiu a confidencialidade relativamente ao contexto e o anonimato dos sujeitos que constituíram a amostra do estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 255) consideram que um investigador “ao redigir uma investigação qualitativa deverá apresentar o seu ponto de vista, a sua análise, e sua explicação e a sua interpretação daquilo que os dados revelam”.

A natureza (interpretativa) das questões e objectivos de investigação, levaram-nos a privilegiar um olhar compreensivo e, desse modo, a procurar os procedimentos mais adequados para perscrutar a realidade, em condições de podermos obter informações diversificadas mas fiáveis, pertinentes e credíveis (Zemelman Cit. por Alves e Azevedo, 2010, p. 17).

As dimensões que se encontram em destaque, na análise que se segue, foram definidas mediante a recolha e análise dos diferentes instrumentos utilizados para escutar as vozes das crianças, tais como as produções escritas das crianças

(PEAC¹⁷), os desenhos (DC) e a entrevista coletiva (EA¹⁸). No entanto, demonstraram ser fundamentais, no sentido de suportar as dimensões previamente definidas, registos elaborados durante o estágio tais como: Registos de Incidentes Críticos (RIC¹⁹), Registos de Observação Contínuos (ROC²⁰) e Reflexões pessoais (RF²¹).

3.1 A personalidade do docente

Uma das dimensões referidas pelas crianças que surgiu com maior expressão foi a *personalidade da docente*. Tal como Silverman (1993) explicou, pessoas com altas habilidades possuem características específicas de personalidade que constituem uma forma de ser peculiar. Entre elas estão a facilidade em perceber, paixão por aprender, imaginação vívida, intensidade de dedicação ao que fazem, perseverança, busca pela perfeição, sensibilidade e empatia; além de possuírem autoconsciência, capacidade de reflexão e tendência à introversão, possuem senso agudo de justiça, questionam regras e a autoridade e têm preocupação moral precoce.

A personalidade revela-se um elemento muito importante para que se estabeleça um determinado ambiente na sala de aula, porque “construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados (...) exige que o professor possua características específicas, nomeadamente de escuta activa, empatia, atenção e respeito pelos outros” (Lopes e Silva, 2010, p. 64). E também se mostra determinante na definição do tipo de relação que se constrói entre o adulto e as crianças, uma vez que:

estas características possibilitam que o professor assuma o papel de orientador da aprendizagem e de facilitador das relações interpessoais; que crie um clima caloroso, de confiança mútua de encorajamento, que permita que os alunos examinem e avaliem as suas percepções e sentimentos, com o objectivo de que consigam compreender as suas próprias necessidades, emoções e valores e tomem decisões com eficácia (Lopes e Silva, 2010, p. 65).

A personalidade do docente é percebida pelos alunos através das suas atitudes, comportamentos e posturas durante todos os momentos letivos e não letivos. As palavras dos alunos do 3º ano fazem transparecer uma imagem de professor cuja personalidade cativa e é admirada, sendo que:

(DC). ¹⁷ Consultar Anexo 19 – Produções Escritas Autónomas das crianças (PEAC) com respetivas ilustrações

¹⁸ Consultar Anexo 20 – Transcrição da Entrevista Coletiva à turma do 3º ano.

¹⁹ Consultar Anexo 21 – Registos de Incidentes Críticos (RIC).

²⁰ Consultar Anexo 22 – Registos de Observação Contínuos (ROC).

²¹ Consultar Anexo 23 – Reflexões pessoais (RF).

o professor carismático, aquele que possui uma certa personalidade e autoridade indefinível mas perceptível aos olhos dos alunos, continua e continuará a fazer-se escutar (...). Para tal é necessário que o professor esteja munido de uma grande autoridade moral; e esta deriva da sua compreensão, do seu elevado grau pedagógico, do interesse pelos alunos, do grande número de conhecimentos, do poder, que ele deve possuir, para conquistar a simpatia dos alunos, da capacidade de fazer com que os alunos se expressem e do seu sentido de justiça (Fernandes, 1990, p. 190).

Um dos traços da personalidade que os alunos mais valorizam na sua professora é o seu sentido de humor, como se pode observar:

A.N. - Ela diz coisas engraçadas para nós nos rirmos. Gosta de nos ver contentes. Às vezes diz que nos vai pendurar no teto quando dizemos asneiras... tem piada imaginar isso!

G. - Eu acho que é muito engraçada (...)

A.L.C. - (...) é muito brincalhona e divertida. ; (...) a R. anda cenpre bemdisposta e muito sorridente.

Mi.C. - A professora R é divertida (...); Às vezes é um bocado “melga” mas é mais vezes divertida e engraçada.

M.L. - É muito divertida, engraçada e bem disposta.

C.C. - (...) ela é brincalhona.
[Excertos de EA²² e das PEAC²³]

Percebe-se, deste modo, que o sentido de humor é importante. Senior (2001, p. 45), referindo-se às palavras de um professor, diz que: “Humour is vital. It makes the connection between the teacher and the students at a different level – not intellectual, but in terms of human relationships. It adds an extra dimension, it breaks up a lesson, it relaxes them and makes them more open to learning.”

A boa disposição da professora é um dos traços da personalidade mais valorizados pelos alunos e parece funcionar como estímulo à aprendizagem, podendo, assim, ser considerado um eficaz instrumento pedagógico. Um dos investigadores que melhor aprofundou a relação entre o humor e a educação foi Avner Ziv²⁴. Apesar de as suas investigações não serem conclusivas, os estudos recentes (Fernández, 2003; García, 2005; Guitart, 2008) sugerem que o humor é uma ferramenta extremamente útil para todo o processo de ensino aprendizagem. Como refere Sancho (2000), “todo con humor es más llevadero; si el humor está en la vida cotidiana, ¿por qué vamos a excluirle de la clase? Su presencia en el aula es importante, deseable, útil y

²² Consultar Anexo 20.

²³ Consultar Anexo 19.

²⁴ Entre outros, Avner Ziv publicou: *L'humour en Education: Approche Psychologique* (1979) e *The Psychology of Humor* (1981).

beneficiosa. Sirve para todo (...) y ¿por qué no? También se aprende con él.” (Sancho, 2000, cit. por Morant 2006, p. 89)

Esta característica específica da docente é perceptível em vários momentos da sua prática pedagógica.

(...) Perto do final da aula, munida do seu habitual sentido de humor, a professora comentou: “Agora já todos sabem como é um bacalhau, que é um peixe mesmo grande e que não tem aquela aparência que costumamos ver nas lojas, assim todo espalmadinho! E também já sabem que o atum não vem do mar dentro de latas! Nem o atum nem outro peixe qualquer! Isso era para preguiçosos!”. Desfecho mais do que positivo: Meninos e meninas esclarecidos e com sorrisos de orelha a orelha! [Excerto de comentário de RIC²⁵ *A pesca do bacalhau e do atum*, 1 de dezembro de 2015]

A professora, ao utilizar o humor,

cria condições que proporcionam uma atmosfera descontraída na aula, o que a torna mais interessante e, logo, contribui para o desenvolvimento motivacional. O humor, aliado a um enfoque comunicativo, gera atitudes positivas e níveis mais elevados de motivação, acabando por contribuir para o ato de aprendizagem.” (Littlewood, 1984, cit. por Bergillos, 2008, p. 310)

Os alunos também demonstram compreender que a boa disposição da professora tem um sentido oportuno:

“A professora R. é divertida... mas quando os assuntos são sérios, também é séria quando tem que ser.” [Palavras de uma aluna em EA²⁶]

Fica, assim, evidente a necessidade de um equilíbrio emocional por parte do professor, pois como refere Guitart (2008, p. 4), a meta do docente que utiliza o humor como um recurso didático é fundamentalmente a de mediar pedagogicamente através do humor. O riso, se acontecer, será somente um efeito, nunca o objetivo em si, pois o humor despropositado não trará contribuições para o ensino.

As palavras dos alunos revelam que “o interesse do professor pelos alunos e a sua constância de humor é fundamental. Os alunos sentem uma segurança que se concretiza num comportamento calmo e submisso ao professor” (Fernandes, 1990, p. 203).

Até os alunos que integraram a turma há muito pouco tempo, demonstram valorizar as características pessoais da docente, talvez por se apresentarem como constantes na sua forma de estar.

A.D. - (...) anda sempre contente.; A professora R também é simpática, bonita e engraçada.; (...) também é fixe.

²⁵ Consultar Anexo 21.

²⁶ Consultar Anexo 20.

C.C. - (...) ela é brincalhona.
[Excertos das PEAC²⁷]

Poder-se-á mesmo afirmar que estas características da professora, juntamente com as suas atitudes, parecem estar relacionadas com a rápida e eficaz integração destes alunos na turma. Aliás, relativamente aos seus primeiros momentos na instituição, as três crianças deixaram evidente que as atitudes da professora foram fundamentais no sentido de as deixar descontraídas.

C.C - Eu gostei desse dia... senti-me um bocadinho nervosa, mas bem. Foram todos simpáticos para mim e a professora R. foi muito simpática e amorosa.

A.D. - Eu da primeira vez estava um bocadinho preocupado... e ansioso porque não conhecia ninguém, mas percebi que eram todos simpáticos, os meus colegas, a professora e as estagiárias. A professora R. conversou comigo e esteve sempre comigo, tu sabes. Gostei muito da conversa que tivemos todos aqui na sala e das brincadeiras lá fora...

F. - Senti-me ansiosa... nervosa... mas depois foi passando porque todos me fizeram sentir bem e foram simpáticos. Brinquei logo com as meninas. A professora R. fez-me sentir bem e fui perdendo o medo.
[Excerto com supressões da EA²⁸]

As ações da docente aquando do dia do acolhimento dos novos alunos, além de assegurarem a descontração dos mesmos, permitiram compreender a importância das opções do adulto na construção inicial da relação pedagógica.

(...) O dia da chegada do A.D. à Instituição foi um dia particularmente importante. O acolhimento feito ao novo elemento da turma permitiu-me observar uma forma inspiradora e eficaz de iniciar a construção da relação pedagógica (...) Abrir os corações para receber o “menino novo” foi uma resposta que reflete o nível de afetividade, de sensibilidade e de empatia existente no seio do grupo do 3ºB e que permite compreender o tipo de relação construída entre os elementos do grupo. A espontaneidade e sinceridade daquela resposta caracteriza, de igual modo, todo o trabalho que tem vindo a ser realizado pela professora no sentido das suas crianças compreenderem que a disponibilidade e a sensibilidade para com os outros são essenciais a nível relacional e social.(...) Note-se que, sem a orientação de um adulto competente e comprometido com a realidade particular que o rodeia, dificilmente as crianças possuiriam esta preocupação, consideração e abertura para os Outros. (...) A decisão que a professora tomou relativamente ao momento de apresentação do A.D. à turma foi tão pertinente quanto imprevisível, mostrando desse modo, que o professor deve “promover contactos formais e informais com a turma e com cada um individualmente, sempre que for oportuno, para estabelecer uma relação humanizada e de confiança”(Cardoso, 2013, p. 90). (...) A professora proporcionou mais uma surpresa aos seus alunos quando decidiu permanecer no recreio com eles a realizar diversos jogos e brincadeiras.

²⁷ Consultar Anexo 19.

²⁸ Consultar Anexo 20.

(...) Esta forma de acolhimento do novo aluno reflete o tipo de profissional que a professora R. é. O 1º contacto do A.D. com os seus novos colegas foi estabelecido num espaço ao ar livre e com direito a corridas, gargalhadas e muita brincadeira e, muito importante, na permanente companhia da sua professora. Julgo que a mesma compreende verdadeiramente, e valoriza, todos os momentos e espaços que integram o tempo escolar (...) Com certeza, este momento jamais será esquecido pelo A.D.. Acredito que são professores competentes e principalmente interessados em cultivar uma boa relação com os seus alunos, professores como a R., que podem tornar-se eternos na memória dos mesmos, pois “as suas lições de vida marcam para sempre os solos conscientes dos seus alunos. O tempo pode passar e as dificuldades podem surgir, mas as sementes de um professor fascinante nunca serão destruídas.” (Cury, 2004, p.74) (...) Note-se que todos os alunos referiram a relação com a professora e a sua forma como esta ensina como razões pelas quais gostam tanto de vir para a escola. O A.D. evidenciou expressões de clara admiração perante as opiniões pessoais dos seus colegas e, aos poucos, foi-se mostrando mais relaxado. (...) O momento de acolhimento ao novo aluno, na sala de aula, preencheu todo o tempo letivo do 1º bloco da tarde e foi verdadeiramente significativo. (...) Mais uma vez, a professora evidenciou a sua preocupação com a relação pedagógica e com a dimensão social e interpessoal do processo educativo. [Excerto com supressões da RF²⁹ *Uma relação pedagógica para além das paredes da sala de aula : o acolhimento do novo aluno – o A.D.*, 20 de novembro de 2015]

A sensibilidade e empatia reveladas pela docente nesses momentos particulares fazem transparecer a importância das competências emocional e relacional para que se assegure a tranquilidade e a confiança dos alunos no meio educativo.

Assegurar a existência de um bom ambiente para todos os alunos, assente na convivência positiva e na alegria da partilha de momentos (socialização) em grupo, tem-se revelado, continuamente, uma preocupação na prática pedagógica desta professora. A mesma compreende que “a única forma de tentar aceder ao mistério de cada outro, aprendendo com a sua diferença, é tentar entrar em contacto com esse seu mundo muito pessoal através de um movimento de aproximação contínua.” (Baptista, 2005, p. 53) e que “é da interção entre pessoas e respetivas histórias de vida que emerge a riqueza do humano em toda a sua complexidade.” (Baptista, 2005, p.52) [Excerto da RF³⁰ *Uma relação pedagógica para além das paredes da sala de aula : o acolhimento do novo aluno – o A.D.*, 20 de novembro de 2015]

Conhecer os outros, através de atitudes de consideração e de respeito, pode, efetivamente, garantir a construção de um bom ambiente de trabalho em sala de aula. E esses ambientes não são indiferentes a quem tem a oportunidade de os observar, ainda que por breves momentos:

As primeiras “leituras” que se fazem de alguém ou de algum ambiente são sempre marcantes, apesar de poderem vir a revelar-se erradas. Ora, as minhas “leituras” e “sensações” do primeiro dia foram incrivelmente positivas, pelo que

²⁹ Consultar Anexo 23.

³⁰ Consultar Anexo 23.

espero vir a descobrir corresponderem à realidade. Apesar do meu tempo na sala de aula ter sido reduzido nesse dia, consegui sentir no ar um clima de confiança, de cumplicidade e de respeito. Fiquei com uma nítida sensação de que seria a relação pedagógica construída entre a Professora e os alunos o ingrediente mistério que originou o ambiente que se fez sentir... Começa a parecer-me que as imagens que fui construindo na minha mente poderão ser, afinal, reais.guardo com curiosidade e alguma inquietação a próxima semana, pois espero vir a descobrir que aquele é o “ambiente” que se faz sentir todos os dias na sala de aula do 3ºB. [Excerto com supressões da RF³¹ *Expectativas acerca do Estágio final em contexto educativo do 1ºCEB*, 24 de setembro de 2015]

Os alunos da turma fazem ainda referência ao temperamento da docente, salientando através dos seus discursos a calma e a constância emocional da mesma, revelando desse modo, que o equilíbrio emocional é essencial ao exercício da atividade docente. Este temperamento parece revelar que “ a calma indica uma sensibilidade integrada e dominada pelo indivíduo. O professor, alcançando esse nível, pode oferecer à criança um modelo adulto, seguro, forte de que ela necessita para construir a sua personalidade” (Fernandes, 1990, p. 203).

R. - (...) a professora R. nunca grita, nem quando se chateia por causa de coisas que fazemos que estão erradas nas aulas.

M.P. - Ela às vezes zanga-se, mas mesmo assim não deixa de ser boazinha.

G. - A professora R. não consegue ficar zangada assim muuuuito tempo... e eu sei isso muito bem!

Mi.C. - (...) não se zanga connosco quando não fazemos os trabalhos de casa! Só temos que ir fazendo quando se corrige.

[Excerto com supressões da EA³²]

Outro traço da personalidade referido nos discursos dos alunos foi a simpatia, percebendo-se, assim, que “a qualidade do professor, considerada mais essencial pelos alunos, é a simpatia, ou seja, a sua disponibilidade afectiva, positiva e empática (...) Interessando-se o professor pelos alunos, os alunos interessam-se por ele” (Fernandes, 1990, p. 202).

P. - (...) é muito simpática (...)

A.D. - (...) simpática ...

C.F. - (...) é simpática (...)

[Excertos das PEAC³³ e de EA³⁴]

³¹ Consultar Anexo 23.

³² Consultar Anexo 20.

³³ Consultar Anexo 19.

Percebe-se, deste modo, que a eficácia da professora tem também como base esta característica intrínseca, já que “as qualidades profissionais de um professor não têm plena eficácia, se não forem as de um professor sentido como simpático” (Fernandes, 1990, p. 203).

A generosidade, a sinceridade e a humildade da professora também são outras características mencionadas pelos alunos e que permitem compreender que “o professor deve mostrar-se perante os alunos exatamente como é. Ou seja, deve ser genuíno” (Cardoso, 2013, p. 114) e que “dentro do tato pedagógico, podemos, ainda, incluir a parte humana e o que poderíamos definir como a capacidade do docente de, se for necessário, rir-se de si próprio ou, dito de outra forma, manter uma postura de humildade” (Cardoso, 2013, p. 75).

D. - (...) e verdadeira.

R. - (...) é verdadeira.

M.P. - Ela tem um coração de ouro, é generosa (...).

A.C. - Ela é generosa, boa (...).

P. - “Ela é muito boa para todos (...)

C.F. - (...) é humilde (...).

[Excerto com supressões de EA³⁵]

Todas as características referidas pelos alunos definem, em parte, a pessoa que é a docente, ou seja, são traços que evidenciam a sua personalidade, pelo que se compreende que, quando se fala em educação de formação de caráter, esta “não pode ser entendida sem ter em consideração a personalidade dos que rodeiam a criança e o tipo de laços que os unem” (Fernandes, 1990, p. 215).

Percebe-se, assim, que “fatores de personalidade, como ser uma pessoa estável e bem-humorada, podem fazer toda a diferença no estabelecimento de uma boa relação com os alunos para conseguir, pela empatia, o seu envolvimento na aprendizagem” (Cardoso, 2013, p.73).

Note-se que a dimensão em análise permitiu compreender a importância que a mesma assume no processo de ensino-aprendizagem, ao revelar evidências de que as características pessoais da docente poderão exercer um papel determinante na motivação das crianças face a aprendizagem e na adaptação e forma de estar das mesmas no ambiente onde essa se estabelece.

³⁴ Consultar Anexo 20.

³⁵ Consultar Anexo 20.

3.2 O Processo de Ensino-Aprendizagem

O ensino e a aprendizagem não são funções separadas, mas sim interdependentes. Neste sentido, os professores são, em primeiro lugar, aprendentes. Estes colocam e resolvem problemas, investigam e são intelectuais empenhados em desvendar o processo de aprendizagem, tanto para eles próprios como para os alunos por quem são responsáveis. A aprendizagem é uma produção de conhecimento e não um mero processo de consumo. O ensino constitui um processo de liderança facilitador e não se relaciona única e exclusivamente com a obtenção de um determinado resultado ou performance. O currículo também não é transmitido, mas sim construído de uma forma empírica, com base nas necessidades e nos interesses dos alunos. A avaliação não é um julgamento, mas sim algo que permite registar o progresso dos alunos ao longo do tempo. A instrução não é tecnocrática, mas sim inventiva, artística e, acima de tudo, um importante empreendimento humano (Lieberman e Miller, 1990, p. 12, cit. por Day, 2004, p. 151).

Compreende-se que o *processo de ensino-aprendizagem* seja uma das dimensões mais presentes no discurso das crianças, já que a figura da docente, para os alunos, será sempre a do adulto em quem encontram a orientação necessária para aprender. Ao referirem algumas das suas experiências pessoais no âmbito do processo de aprendizagem, ao elaborarem apreciações ou recorrendo a opiniões, as crianças demonstram valorizar e ter uma clara perceção de diversas componentes que envolvem a prática pedagógica. O feedback pedagógico e o reforço positivo são elementos muito presentes nos discursos dos alunos, o que se compreende, pois

as investigações não deixam margem para dúvidas: um bom elogio (concreto, oportuno e sincero) ajuda a aprender mais e melhor. O grande inimigo do aluno é a indiferença do professor. O aluno deseja sentir-se competente. Deseja também que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço” (Estanqueiro, 2010, p. 24).

Note-se que

a alma do elogio é a sinceridade. Os alunos, como todas as pessoas, têm sede de aprovação e reconhecimento. Mas gostam de sentir que o elogio é sincero e honesto e não um simples reбуçado pedagógico, embrulhado em duvidosas intenções. Se o aluno sentir que o elogio é exagerado ou falso, uma simples estratégia de sedução, perde a confiança no professor. A confiança é como porcelana fina: preciosa e fácil de quebrar (Estanqueiro, 2010, p. 25).

Tal como é possível observar na perspetiva das crianças,

C.F. - Eu também gosto quando ela diz «muito bem» ou «parabéns» mas às vezes ainda não acabei de fazer quando ela passa na minha mesa...

A.C. - (...) eu gosto quando ela passa por mim quando estamos nos trabalhos e diz assim «Muito bem! É mesmo isso!». É que uma pessoa fica mesmo contente! E gosto quando ela diz que a minha letra está mais direitinha.

P. - Eu também gosto disso! Fico mesmo contente porque afinal estou a fazer bem as coisas... E quando não tenho erros e ela me diz que não tenho erros, fico mesmo contente. Eu é que às vezes ainda não passei tudo e pronto...

[Excerto com supressões da EA]

Ma.C. - (...) às vezes põe músicas muito fixes.; (...) às vezes quando nos portamos bem ou quando estamos muito empenhados nas aulas ela dá-nos presentes, como uma medalha ou um rebuçado.

A.C. - (...) põe sempre música á sexta-feira (..).

D. - A professora R põe sempre música que nós escolhemos à sexta-feira para nós ouvirmos enquanto trabalhamos.

C.F. - Dá presentes às vezes.
[Excertos das PEAC³⁶]

Percebe-se, deste modo, o poder que o reforço positivo, verbal ou não verbal, por parte do professor, possui no processo de ensino-aprendizagem. Note-se que:

com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica. Para um professor competente, o elogio é um poderoso instrumento de motivação. Cada aluno valoriza os estímulos à sua maneira. Mas todos os alunos estudam melhor quando sentem a aprovação do professor. Uma relação de afecto, com reforços verbais e não-verbais (um gesto, um olhar ou um sorriso), promove o prazer de aprender. Quem gosta do professor, mais facilmente gostará da matéria que ele ensina (Estanqueiro, 2010, p. 25).

A forma de ser e de estar da docente no exercício da sua atividade profissional também é identificada pelos alunos através das suas palavras e parece funcionar enquanto estímulo, ou fator motivacional, para o processo de aprendizagem. Os alunos denotam na postura habitual da docente uma genuína alegria, até mesmo paixão, pelo que faz, mostrando que “o exemplo que demonstramos como adultos apaixonados permite-nos ligarmo-nos às mentes e espírito [dos alunos] de forma a gerar um impacto positivo e duradouro nas suas vidas...” (Fried, 1995, pp. 27-28 cit. por Day, 2004, p.33). Saliente-se que “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos” (Day, 2004, p.23).

As palavras das crianças permitem, aliás, perceber algumas das atitudes que diferenciam os professores que gostam do que fazem daqueles que não gostam, assim como o tipo de relação e ambiente pedagógicos que essas atitudes estabelecem.

C.C. - Os professores que estão sempre a gritar a dizer «pouco barulho» e que nunca estão bem dispostos não devem gostar nadinha de ensinar nem dos seus alunos...

³⁶ Consultar Anexo 19.

A.H. - (...) eu acho que a professora R. gosta muito de ser professora, dá para perceber.

M.L. - (...) se ela não gostasse de ensinar não estava sempre a sorrir. Eu acho que ela se diverte com os alunos, pelo menos parece mesmo.

A.D. - Eu também sei que a R. gosta de ensinar, dá para perceber. Se ela não gostasse nós percebíamos, eu percebia! É que eu já vi professores que não gostavam nada de ensinar... e não são nada como a R.!

B. - (...) eu acho que não é fácil o trabalho da professora R. ... É que nós somos muitos e ela é só uma para nós todos...
[Excerto com supressões da EA³⁷]

Os alunos parecem reconhecer o mau humor e a alteração repentina do tom de voz (gritos) do docente como elementos característicos de alguém insatisfeito na sua sua atividade profissional. Para as crianças, um sorriso no rosto e uma postura alegre e divertida demonstram ser fatores que evidenciam o prazer do docente em ensinar.

A paixão está também associada à justiça e à compreensão, qualidades constantemente citadas por alunos nas suas avaliações sobre bons professores e às qualidades que os professores eficazes exibem nas suas interações sociais diárias – ouvirem o que os alunos dizem, serem acessíveis em vez de distantes, serem divertidos, terem um bom sentido de humor, encorajarem os alunos a aprender de diferentes formas, relacionarem a aprendizagem com a experiência, encorajarem os alunos a responsabilizar-se na sua própria aprendizagem, manterem um ambiente organizado na sala de aula, conhecerem bem a sua disciplina, criarem ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos e os estimulem para a aprendizagem. Os professores só conseguirão obter sucesso quando forem capazes de alimentar e expressar a sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino, de a trazer para o seu trabalho, atravessando “o nevoeiro da obediência passiva ou do desinteresse activo (Fried, 1995, p. 1 cit. por Day, 2004, p.37).

Os desafios da profissão docente também são percecionados pelos alunos, o que apoia a ideia de que “o trabalho dos professores é complexo e ocorre em contextos que são exigentes (em termos de conhecimento, gestão da sala de aula e destrezas de ensino) e emocional e intelectualmente desafiadoras” (Day, 2004, p. 38). Como é referido por uma das crianças “eu acho que não é fácil o trabalho da professora R. ... É que nós somos muitos e ela é só uma para nós todos...” (comentário de um aluno em excerto de EA³⁸). Trata-se, obviamente, de apenas um dos muitos desafios da profissão docente, mas que alerta para o seguinte facto:

a manutenção de um bom ensino exige que os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “quê” e no “como” do seu ensino, mas também no “porquê” em termos dos seus propósitos “morais” centrais. (...)

³⁷ Consultar Anexo 20.

³⁸ Consultar Anexo 20.

O bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa ter um comprometimento com a investigação para toda a vida (Day, 2004, pp. 151-152).

Mas todos os alunos parecem compreender que é precisamente por serem muitos e por serem todos diferentes que deverá existir uma preocupação por parte da professora de modo a assegurar e garantir que todos aprendem.

O ensino apela e implica, no seu melhor, o uso diário intensivo e extensivo quer da actividade emocional (por exemplo, sorrir quando, interiormente, não nos sentimos bem) quer do trabalho emocional que permite aos professores gerirem os desafios de ensinar turmas com diferentes motivações, histórias pessoais e capacidades de aprendizagem (Day, 2004, p. 83).

A diferenciação pedagógica surge, assim, pelas vozes das crianças da turma, como uma das principais e essenciais competências observáveis no desempenho profissional da docente, mostrando que:

um bom professor deverá ter a sensibilidade para ter uma pedagogia diferenciada com os alunos (discriminação positiva) consubstanciada esta em despende mais tempo com os alunos com maiores dificuldades, fornecer mais conteúdos aos que têm menos dificuldades, favorecer as aproximações construtivistas, a avaliação formativa para que possa facilitar a assimilação ativa dos saberes e melhor análise do processo ensino-aprendizagem (Carqueja em Cardoso 2023, p.146).

As crianças compreendem a necessidade de existir uma preocupação por parte da professora relativamente a elementos específicos da turma, mostrando que reconhecem a diferenciação pedagógica como constituinte da prática pedagógica.

E – Pois bem... outra pergunta. E quero que pensem bem antes de responder, ok? Porque vou querer que me expliquem porquê. Digam-me lá se percebem que a professora R., durante as aulas, tem preocupações diferentes com alguns alunos da turma.

A.H. – Sim, porque alguns alunos fazem tudo mais devagar, não conseguem passar tudo o que está no quadro e atrasam-se, outros não percebem muito bem o que a professora está a explicar... outros, por exemplo, portam-se pior... e a professora tem que ter mais atenção com esses alunos.

D. – A professora R. preocupa-se com os alunos que não percebem tão bem as coisas, é normal... ela explica a esses alunos mais vezes porque tem que ser, senão eles depois não entendem...

A.L.C. – A professora R. ajuda os alunos com mais dificuldades, como eu... e não é só nas aulas, depois também. Eu adoro estar com ela no apoio.

A.C. – Eu também percebo isso. Eu não tenho assim muitas dificuldades, mas vejo que ela se preocupa muito com os meninos que não percebem algumas coisas.

M.P. – Nós não somos todos iguais, por isso é que a professora R. tem que falar às vezes de maneira diferente para nós, é normal. Uns percebem logo e alguns não... é normal.

C.C. – Pois, ela faz isso porque tem que ser. Uma professora quando nos ensina uma coisa nova, tem que explicar muito bem porque nós não sabíamos nada antes. E há meninos que não percebem assim à primeira vez e ela tem mesmo que explicar. Todos temos que aprender, por isso...

Mi.C. – Eu acho que é como a C. disse, os professores têm que ensinar a todos, por isso não podem haver alunos que não percebem as coisas e é por isso que a professora R. se preocupa com eles. Ela olha para nós e percebe se nós percebemos ou não, mesmo quando não dizemos nada!

A.N. – É verdade, mesmo quando não percebemos assim muito bem uma coisa, ela descobre que nós não estamos a perceber e explica outra vez e outra vez... até nós entendermos!

D. – É mesmo assim, sabes. Eu às vezes tenho dúvidas e até tenho vergonha de dizer, mas ela sabe isso e então explica a mim e a todos outra vez mas já sem ser da mesma maneira e no fim eu já entendo.
[Excerto com supressões da EA³⁹]

C.F. - O que mais gosto de fazer com a professora R é as aulas de apoio.

G. - (...) costuma ser uma melga quando me faz fazer cópias (só a mim!)

A.H. - Eu não gosto muito de fazer cópias mas é para ajudar a minha caligrafia.
[Excertos das PEAC⁴⁰]

Uma boa prática profissional parece, deste modo, ser aquela que corresponde às necessidades de todos e de cada um, pois “o ensino diferenciado exige que o professor perceba que as salas de aula deverão ser locais privilegiados de ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (Tomlinson, 2008, p. 35). Percebe-se, assim, que deva existir na prática pedagógica um cuidado e preocupação permanentes com os diferentes ritmos de aprendizagem.

Nesta minha última e mais recente experiência de estágio, em contexto de ensino do 1ºCEB, tenho tido a oportunidade de observar a preocupação constante da professora titular no sentido de garantir que todos os ritmos das suas crianças são respeitados e, sobretudo, compreendidos. Assim, a mesma revela um trabalho pedagógico apoiado em estratégias específicas que refletem esse cuidado permanente com as diferenças pessoais das crianças relativamente ao processo de aprendizagem. Percebe-se, aliás, a existência de uma preocupação reforçada relativamente a alguns alunos específicos da turma, uma vez que esses foram diagnosticados com PEA (Perturbações Específicas da Aprendizagem). O tempo de apoio ao estudo, o tempo extra que a professora facultava aquando das provas de avaliação e da realização de tarefas, o apoio individualizado às crianças nos momentos de realização de exercícios nas aulas, as correções dos TPC, a seleção criteriosa dos tipos de exercício a serem trabalhados em diferentes

³⁹ Consultar Anexo 20.

⁴⁰ Consultar Anexo 19.

momentos (e consoante os níveis de complexidade) nas diferentes áreas curriculares, a própria adaptação do tipo de discurso ou a organização do espaço (posições ocupadas pelos alunos na sala de aula) são algumas, das muitas, estratégias pedagógicas às quais a professora recorre de modo a potenciar a aprendizagem de todos os seus alunos.[Excerto da RF⁴¹ *Diferentes ritmos, diferentes estratégias – A diferenciação pedagógica no processo de Ensino-Aprendizagem*, 6 de novembro de 2015]

Explicar bem e as vezes que forem necessárias até todos os alunos compreenderem os conteúdos abordados nas aulas, também se mostra uma competência essencial segundo a perspetiva das crianças, sendo essa uma competência a nível da comunicação.

No modo como escuta e fala, nas palavras e nos gestos, o professor é um modelo de comunicação para os alunos. Desde a primeira aula, deve usar o estilo de comunicação afirmativo (...). Compete-lhe criar um clima de tolerância e respeito, de liberdade e responsabilidade, em que cada aluno possa expor as suas dúvidas ou opiniões sem receio de ser criticado. Num clima positivo, dá gosto ensinar e aprender (Estanqueiro, 2010, p. 60).

É, efetivamente, a forma como o docente comunica o que poderá fazer a diferença entre a compreensão ou não da informação que este transmite. Cabe ao professor a capacidade de saber quando e de que forma adaptar o discurso, no sentido de assegurar que todos os alunos o compreendem.

A professora pede à M.I. que leia o seu texto descritivo em voz alta e a aluna começa a leitura com a seguinte frase “O meu Ser Fantástico é metade sereia, metade vampiro e metade anjo.” A professora interrompe a leitura da aluna para questionar a turma acerca da adequação da descrição que é feita naquela frase, perguntando: “Não há nada de errado com esta descrição do Ser Fantástico da M.I.?” Algumas crianças colocam imediatamente o dedo no ar e dizem que sim, que há uma coisa errada. Um dos alunos responde à professora da seguinte forma: “Se ela diz que é metade, então o corpo só pode ter duas coisas diferentes e não três...”. Verificando que alguns alunos não haviam compreendido a explicação do colega, a professora passa a explicar à turma, por outras palavras, o que não fazia sentido na descrição do ser fantástico da M.I.. Falando alto para que todos a ouvissem, pegando numa folha da sua secretária e dirigindo o seu olhar especificamente para a M.I., a professora esclarece: “Estão a ver esta folha que eu tenho aqui na mão? Faz de conta que toda a folha é o meu ser fantástico. Se eu quiser que ele tenha duas partes diferentes, então vou dobrar a minha folha ao meio e fico com duas metades iguais. Mas se eu agora pegar na folha e a dobrar em 3 partes, também iguais, cada pedacinho da folha passa a representar 1/3 da minha folha. Reparem que o ser da M.I. tem 3 partes do corpo diferentes: 1/3 do corpo do Ser Fantástico é de sereia, 1/3 do corpo é de Vampiro e outro 1/3 é de Anjo. É um 1 corpo que se dividiu/fracionou em 3 partes, por isso é que cada 1/3 do corpo dele corresponde a uma coisa diferente.” A professora dá mais exemplos de frações aos alunos e alerta para a atenção que é necessária durante o processo de produção escrita, dizendo que “é preciso sempre ler o que se escreveu e tentar perceber se corresponde ao que se quer mesmo dizer”. “(...) Quanto ao esclarecimento que a professora fez à turma relativamente à incorreção

⁴¹ Consultar Anexo 23.

da frase da aluna, esse mostrou-se pertinente e bem executado. Foi eficaz a demonstração da diferença entre $\frac{1}{2}$ (metade) e $\frac{1}{3}$ recorrendo a um objeto (folha), pois as crianças ainda precisam do concreto para compreender determinados fenómenos ou conceitos. Foi interessante perceber que a professora teve o cuidado de só dar continuidade à aula quando ficou com a certeza de que nenhum aluno permanecia com dúvidas em relação às situações com frações que esta apresentou. [Excerto com supressões de ROC⁴² *Leitura de algumas produções escritas dos alunos* e do respetivo comentário, 29 de setembro de 2015]

Compreende-se, assim, que compete ao professor “usar as melhores técnicas de comunicação verbal e não-verbal”, assim como lhe compete também “confirmar se a mensagem da aula chega, sem distorções, aos seus destinatários”, pois são muitas as ocasiões em que “basta percorrer a turma com o olhar e observar as expressões corporais dos alunos, para perceber se eles estão a acompanhar a matéria”, porque “um bom professor não dá por compreendido um assunto, só pelo facto de ninguém colocar dúvidas” (Estanqueiro, 2010, p. 36).

Os alunos parecem também compreender que, para que as suas aulas sejam verdadeiramente estimulantes e permitam aprendizagens significativas, é necessário que a professora prepare previamente as aulas, que faça a respetiva planificação e que recorra a algumas estratégias específicas que possibilitem um envolvimento eficaz nas atividades a realizar. Será, muito possivelmente, esse trabalho prévio realizado pela docente o que determina o sucesso das suas aulas, levando a uma apreciação notoriamente positiva dos alunos relativamente às mesmas.

E – Será que podem dizer o que acham das aulas dadas pela professora R.?

A.H. – Eu acho que são muito boas porque ela as prepara com cuidado para nós.

D. – Sim, porque senão ela não sabia fazer muito bem...

C.C. – E também são divertidas como as vossas, mas só que diferentes... não têm tantos jogos e assim...

A.H. – Pois, são diferentes porque cada pessoa tem as suas ideias. Mas nós aprendemos sempre, com jogos e sem jogos.

M.P. – A professora R. dá aulas boas porque trabalha muito e porque gosta de nós. E eu acho que ela explica bem as coisas novas que dá mas quando há um menino ou menina que não entende, ela então pára e explica outra vez e de uma maneira diferente. Eu acho que ela faz isso muito bem e nós percebemos...

G. – É, as aulas dela são assim fixes, quase sempre... porque ela trabalha muito. Só é pena não termos mais aulas com experiências no laboratório...

⁴² Consultar Anexo 22.

Mi. C. – Eu também acho o mesmo que eles. E também acho que a professora R. deve trabalhar muito em casa para dar boas aulas. Só pode!

Ma. C. – Eu gosto muito das aulas da professora R. porque ela, quando aprendemos coisas novas, ela deixa-nos sempre assim... curiosos! E faz-nos perguntas para nós adivinharmos, tu também fazes isso!

M.L. – Sabes, M., as aulas são tão fixas que às vezes acontece como nas vossas aulas, está a ser tão fixe fazer um trabalho ou um exercício que nós até nos esquecemos de ir ao intervalo! Se não fosse a R. a olhar para o relógio e a avisar-nos para irmos lanchar...

G. – É verdade, M.! Isso realmente já aconteceu nas aulas que tu nos deste! E olha que tu até sabes o que eu adoro ir ao intervalo! Mas às vezes estamos tão distraídos que nem notamos...

[Excerto com supressões da EA⁴³]

As atividades que são realizadas, a organização dos alunos para as mesmas e as áreas curriculares trabalhadas nas aulas são elementos apontados pelas crianças que possibilitam uma visão do seu quotidiano académico assim como permitem perceber a apreciação que os mesmos fazem da prática pedagógica planificada pela docente.

Ma.C. - (...) faz coisas giras connosco (...)

A.C. - (...) vamos a visitas de estudo.

R. - É boa professora e dá boas aulas.; (...) também faz aulas bonitas e divertidas.

P. - (...) também é boa professora.

C.F. - Na sala põe-nos em grupo para trabalhar ou individual para as fichas de avaliação.

A.D. - A professora R faz coisas giras (...) e ajuda toda a gente”

M.L. - Anda sempre a corrigir os nossos trabalhos de casa. ; Na sala de aula costumamos trabalhar individualmente e em grupo. (M.L.)

M.I. - E organiza aulas muito divertidas para nós aprendermos muito.; Trabalhamos muito português, matemática e estudo do meio mas também nos divertimos.

A.H. - A minha professora é a melhor do mundo. ; (...) e gosta de trabalhar muito.; É uma professora especial, pelo menos eu acho!

M.P. - (...) dá nos tempo extra para o teste.

C.C. - A professora R é a melhor do universo.

Mi.C. - A professora R é muito trabalhadora (...).

E.G. - (...) mandanos fazer cópias muito de vez em quando. ; A professora R é a melhor de todo o mundo.

⁴³ Consultar Anexo 20.

L. - (...) e boa professora porque ensina bem (...) e faz atividades divertidas fixas.

I. - (...) aprendemos muitas coisas e eu gosto das aulas da professora; (...) vemos filmes fazemos visitas de estudo, desenhos lemos livros e aprendemos muitas coisas.

[Excerto das PEAC⁴⁴]

Note-se que o sucesso de uma aula se deve, em grande parte, à sua planificação, ao cuidado do docente em definir previamente os objetivos, as estratégias e os recursos a utilizar.

Uma das maiores realizações profissionais (que na minha opinião, até pessoais) de um professor, surge no momento em que este se apercebe que as suas aulas, para os seus alunos, se tornam memoráveis. Mas note-se que uma aula memorável implica uma série de preocupações e cuidados prévios por parte do professor. Durante a preparação dessas aulas, a atenção às técnicas, aos métodos e aos recursos considerados mais adequados são aspetos criteriosamente pensados de modo a serem capazes de exercer um forte impacto nos alunos. (...) Porque, felizmente, os profissionais não são todos iguais, há os que conseguem destacar-se através das suas competências únicas e intransmissíveis. O meu desejo é ser um dia um desses profissionais, ditos de excelência, pois “estes são os professores que marcam para sempre a vida de estudantes e que, por isso mesmo, terão destes o seu contributo. As suas práticas de ensino são fortemente planeadas, os objetivos traçados e avaliados, a cada momento, com o necessário rigor.” (Cardoso, 2013, p. 59) [Excerto com supressões da RF⁴⁵ *Planificação – Reflexo de uma intencionalidade pedagógica*, 15 de dezembro de 2015]

Deverá salientar-se o facto da turma em questão já conseguir realizar exercícios em aula cujo grau de complexidade se encontra ao nível curricular de um 4º ano de escolaridade. Compreende-se, assim, que as capacidades dos alunos são percebidas pela docente e que abrem possibilidades a novas aprendizagens, pois não se deverá limitar ou travar o conhecimento se as crianças se mostrarem capazes de ir além do que está contemplado no currículo.

A situação observada permitiu constatar que os alunos já são capazes de realizar exercícios de inferência textual. (...) Creio que a Educação Literária, por estar tão presente na vida dos alunos desta turma (além da Área curricular de Português, também em PPL), estará por detrás desta capacidade notória dos alunos e pelo gosto que possuem na realização de tarefas que impliquem a análise textual. (...) Sendo ainda muito jovens, é compreensível que os alunos utilizem habilidades inferenciais ainda básicas mas, no entanto, não deixa de ser digno de registo o facto dos mesmos conseguirem localizar num texto, sem grande dificuldade, frases ou simplesmente expressões que permitem justificar os seus raciocínios. (...) a análise dos textos que a professora habitualmente faz com a turma indicia a prática deste género de exercício que passa pela inferência de agente-ação, de causa-efeito, de problema-solução, de lugar e de tempo, pelo

⁴⁴ Consultar Anexo 19.

⁴⁵ Consultar Anexo 23.

que, sendo esta aprendizagem específica somente trabalhada no 4º ano, no Domínio de Educação Literária (compreensão de texto), é deveras surpreendente o trabalho que já se consegue realizar com os alunos desta turma do 3º ano. [Excerto com supressões do comentário de RIC⁴⁶ *Inferências acerca do narrador de uma história*, 2 de dezembro de 2015]

Note-se que através do discurso dos alunos é possível perceber que acontece, por diversas vezes, os mesmos estarem tão implicados e com gosto a realizar uma determinada atividade em sala de aula, que o tempo “voa” sem que esses se apercebam. Este tipo de experiência em que a “fluidez” está presente “é o que os outros descrevem como um ensino poderoso, quando o desejo de aprender é mobilizado e mantido, quando a totalidade dos eus físicos, emocionais e intelectuais dos que se encontram na sala de aula são estimulados e exaltados pela experiência” (Day, 2004, p. 127).

Existem ainda atividades específicas realizadas, refletidas pela docente, que parecem funcionar na prática como fatores de motivação e simultaneamente como elementos de valorização, por parte dos alunos, da prática pedagógica desenvolvida. Os trabalhos realizados no âmbito dessas atividades são percebidos pelas crianças como uma forma da professora revelar interesse e orgulho nas mesmas.

A.D. - (...) eu gosto muito da ideia do nosso jornal, foi uma ideia muito fixe da professora R.! Adoro coisas assim! E termos tudo ali [aponta para a parede] que foi feito por nós, é mesmo bom.

B. - E ela gosta das coisas que fazemos, deve ficar contente porque gosta de ter coisas nossas espalhadas nas paredes. É bom nós vermos as nossas coisas e os nossos trabalhos.

[Excerto com supressões da EA⁴⁷]

Também a forma como a docente vai gerindo as situações imprevistas que surgem durante a sua prática pedagógica, possibilita compreender que a sua preocupação é sempre a de que os seus alunos consigam aprender a partir das próprias dúvidas, interesses e curiosidade. A postura e ação da docente nesses momentos mostra claramente que qualquer processo de ensino-aprendizagem nunca deverá estar condicionado exclusivamente pelo currículo, pois são inúmeras as oportunidades que surgem em sala de aula (e fora dela) para que a aprendizagem se estabeleça.

Um dos alunos, assim que conclui essa tarefa, pega no compasso que tem no seu estojo e, colocando o dedo no ar, pergunta à professora se pode

⁴⁶ Consultar Anexo 21.

⁴⁷ Consultar Anexo 20.

“brincar com o compasso”. Outros alunos, ouvindo o colega, logo aproveitam o momento para fazer o mesmo pedido. A professora consente, contudo tem uma conversa muito séria e esclarecedora com a turma acerca dos cuidados a ter com a manipulação desse instrumento (...). (...) Adverte ainda para a possibilidade de, sendo esta primeira vez que a maioria dos alunos irá manipulá-lo, se sentirem um pouco frustrados por não conseguirem segurá-lo corretamente nem conseguirem desenhar com ele, o que será compreensível. (...) Quando os alunos perguntam como segurar no compasso depois dessa primeira etapa, a professora diz-lhes que a exploração do objeto consiste precisamente na aprendizagem autónoma (“cada um vai tentar encontrar a melhor forma de o segurar e manipular”) e na descoberta das potencialidades do objeto (“tentem descobrir que tipo de formas e de desenhos conseguem fazer com ele”) (...). Durante a atividade são muitos os estados de espírito observados. Observam-se alunos motivados, curiosos, orgulhosos, frustrados, determinados, concentrados e entusiasmados. Observa-se sobretudo uma turma em ação, empenhada na realização de uma tarefa que surgiu como resposta a um interesse partilhado. (...) Um dos primeiros aspetos observados, sustentado na opção tomada pela professora em permitir a exploração dos compassos, foi o respeito e a valorização que a mesma conferiu aos interesses dos seus alunos. Outro aspeto que se considerou pertinente reside no facto da professora ter conseguido orientar os alunos durante a atividade sem, no entanto, ter facilitado o processo em que estavam envolvidos, facultando-os da autonomia necessária à concretização da tarefa a que se propuseram. [Excerto com supressões de ROC⁴⁸ *Manipulação/Exploração do compasso* e de respetivo comentário, 28 de setembro de 2015]

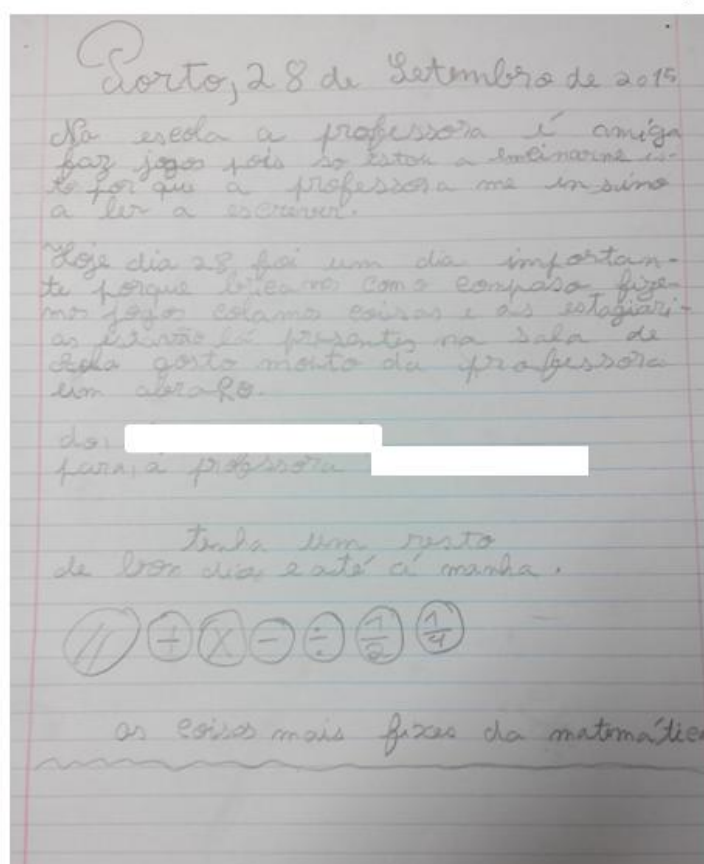


Figura 1 – Carta de um aluno à professora

⁴⁸ Consultar Anexo 22.

Após escutar todos os comentários dos alunos, muito atentamente, acerca deste tema imprevisto, a professora informou a turma que, no início do bloco da tarde, iria apresentar alguns vídeos da internet para que todos os alunos pudessem ver como é um atum e um bacalhau antes de chegarem à mesa da refeição. (...) Os alunos ficaram claramente entusiasmados. (...) Mais uma vez, a professora compreendeu naquela situação uma excelente oportunidade pedagógica. (...) E, assim, mais uma vez, a preocupação de responder às necessidades das crianças ficou evidente através da decisão do adulto. [Excerto com supressões de RIC⁴⁹ *A pesca do bacalhau e do atum*, 1 de dezembro de 2015]

Outro aspeto que se deve aqui apontar, relativamente ao desempenho da docente durante a sua prática, prende-se com a questão da interdisciplinaridade. É possível que a abordagem que a docente faz aos conteúdos, sempre apoiada numa perspetiva interdisciplinar, funcione como mais um elemento que motiva a turma para as novas aprendizagens a serem estabelecidas.

A maioria dos alunos já está na sala para que se inicie mais um dia de aulas e já se escuta uma música no ar. A professora projeta no quadro interativo a página do Site “O Orelhudo” (projeto do Serviço Educativo da Fundação Casa da Música) que revela alguns pormenores acerca da música instrumental que está a passar e simultaneamente vai escutando as novidades que as crianças têm para partilhar. (...) Terminada a música, a professora lê para a turma as informações que estão na página projetada no quadro. Os alunos ficam deste modo a saber que numa localidade chamada Celorico de Basto, este é um dia tão importante que até se comemora: é O dia de S. Miguel. Justifica-se a escolha musical do Site para este dia explicando que a música que acabaram de ouvir é uma música tradicional, assim como são as festas nas localidades também uma tradição. (...) Aproveitando a curiosidade das crianças relativamente à localização da Vila de Celorico de Basto, a professora sugere que as crianças se dirijam ao mapa de Portugal afixado na parede e tentem encontrar essa localidade. A professora vai dando algumas pistas: É na Região Norte e faz parte de um Distrito que começa com a letra B. Os alunos encontram facilmente a localidade no distrito de Braga e ficam claramente entusiasmados. (...) É muito interessante a forma como a professora consegue, com aparente facilidade, relacionar diversas Áreas Curriculares e de saber e simultaneamente fazê-las ir ao encontro da curiosidade e interesses dos alunos. Note-se que neste momento de acolhimento observado, a professora conseguiu estabelecer ligações entre diversas matérias: A História e a Cultura Popular e tradicional, a Geografia, a Música e os instrumentos, demonstrando desse modo que é possível e que faz todo o sentido uma constante intervenção pedagógica assente num caráter interdisciplinar. Este género de situação revela também a importância do adulto em se mostrar disponível para escutar as crianças, para que se consiga estabelecer uma relação positiva com as mesmas, num clima de confiança e de respeito na sala de aula. Este início de aula foi de facto pertinente pois, a partir da música inicial, a professora conseguiu estabelecer a ligação à fase seguinte da aula que contemplou uma atividade na Área curricular de Estudo do Meio sobre os Distritos de Portugal e as Freguesias. [Excerto com supressões de ROC⁵⁰ *Momento de acolhimento – músicas do site «O orelhudo»* e do respetivo comentário, 29 de setembro de 2015]

⁴⁹ Consultar Anexo 21.

⁵⁰ Consultar Anexo 22.

Além da motivação para a aprendizagem através da relação das diferentes áreas curriculares, a docente também parece recorrer ao conhecimento profundo que possui dos seus alunos como forma de conseguir captar e prender a atenção e o interesse dos mesmos durante as aulas. Esse conhecimento tanto é aplicado para facultar exemplos nas mais diversas situações de aprendizagem como, simultaneamente, permite orientar a docente em algumas decisões aquando do surgimento de situações imprevistas durante a prática pedagógica.

A professora começa por explicar que as características físicas são fáceis de identificar pois são aquelas que se podem ver, ou seja, só é necessário olhar para alguém (...) Segue explicando que para identificar as outras características será necessário bem mais do que simplesmente olhar para o exterior de alguém. A professora começa a dar exemplos a partir do conhecimento que tem dos seus alunos a nível pessoal (personalidade, capacidades, gostos, ...). Olhando para uma das alunas, começa então a dar um exemplo concreto: “Por exemplo, se olharmos para a M.P., conseguimos saber que ela é uma pessoa que gosta de cenouras, que é muito meiga, amiga dos amigos e que adora nadar?” Os alunos respondem que não saberiam se é mesmo verdade a menos que a conhecessem bem. A professora salienta a resposta dos alunos dizendo que “Não, claro que não saberíamos. Porque essas coisas só se sabem se conhecermos muito bem a pessoa. Não são o tipo de coisas que conseguimos saber por estarmos simplesmente a olhar para ela.” (...) Esta foi mais uma situação em que se pôde verificar a pertinência de incluir exemplos próximos da realidade dos alunos ou a partir dos próprios alunos no sentido de conseguir que os conhecimentos a adquirir sejam mais facilmente compreendidos. [Excerto com supressões de ROC⁵¹ *Leitura de algumas produções escritas dos alunos e de respetivo comentário*, 29 de setembro de 2015]

É a partir do conhecimento profundo que a professora possui acerca dos seus alunos que a mesma pode tomar determinadas posições e decisões aquando da sua prática pedagógica. Conhecendo os alunos, poder-se-á ajudá-los na superação de possíveis constrangimentos e fazê-los compreender e acreditar nas suas próprias capacidades:

A professora levantou-se e, pedindo desculpa à estagiária por ter que interromper a sua intervenção, dirigiu-se ao quadro. A professora aproximou-se então do aluno e, pedindo à estagiária para fazer novamente a leitura do número, orientou o aluno na execução da tarefa, apontando para as quadrículas correspondentes às classes (note-se que o esquema com quadrículas projetado no quadro se tratava de uma forma de facilitar a localização dos algarismos durante o ditado). O Mi. mostrou estar a sentir-se cada vez mais frustrado e envergonhado mas, com a ajuda da professora, conseguiu registar o número que estava a ser ditado. A professora pediu à estagiária que ditasse o número seguinte, para que o Mi. tentasse registá-lo no quadro. O Mi., assustado, olhou para ambas. A estagiária ditou o número enquanto a professora foi ajudando o aluno a localizar as quadrículas corretas de cada algarismo, dizendo em voz alta: “Ora... 2 unidades de milhar, então o algarismo está aqui na classe dos milhares (apontando para o espaço correspondente a 3 quadrículas), e depois... 4 centenas, que têm que estar onde, Mi?.” O aluno conseguiu registar os algarismos corretamente nas quadrículas e a professora disse-lhe: “Oh, Mi.... vês

⁵¹ Consultar Anexo 22.

como sabias? Foi por isso que insisti contigo. Não estou a perceber o que se passa contigo hoje, filho ...”O Mi. começou a ficar com os olhos brilhantes e rasos de água pelo que, quando regressou ao seu lugar, já lhe estavam a escorrer lágrimas pelo rosto. A professora dirigiu-se à estagiária pedindo novamente desculpa pela interrupção e dizendo que tinha sido mesmo necessário. O Mi, já no seu lugar, tentava conter as muitas lágrimas que se faziam perceber pelos seus soluços. A estagiária dirigiu-se ao aluno, dizendo-lhe que este poderia ir até ao WC passar água no rosto e apanhar um pouco de ar no corredor para se acalmar. A professora titular concordou com a decisão e disse ao aluno “Já passou, filho! Agora já te recordas da leitura de números, por isso quando voltares, vais ver que já vais conseguir escrever todos os números.” Quando o Mi. se preparava para sair, a professora solicitou à C.C. que esta acompanhasse o colega até WC. Os dois alunos saíram da sala e cerca de 2 minutos depois, estavam de volta. (...) Note-se que a reação da professora assim como a sua intervenção, tiveram como foco aquele aluno, ou seja, a intencionalidade da sua ação foi diferenciada. A observação da intervenção da professora R. naquele momento possibilitou o enriquecimento da minha experiência de estágio. (...) Aprendi que a intervenção do adulto deve ser imediata pois, como a professora R. me explicou posteriormente, “não se deve passar a mão pela cabeça quando eles têm mesmo que enfrentar as dificuldades, principalmente quando são dificuldades que eles mesmos criam” nem “deixar passar a situação, tentando resolvê-la mais tarde”. (...) Saliento ainda a firmeza com que a professora interveio na situação e que se mostrou eficaz, já que após a persistência da mesma, o Mi. conseguiu relembrar os conhecimentos prévios que possuía relativamente à leitura de números. [Excerto com supressões de ROC⁵² Ditado de números e de respetivo comentário, 5 de janeiro de 2016]

A análise de determinados constituintes do processo de ensino-aprendizagem, tais como o feedback pedagógico, a planificação, o reforço positivo, a diferenciação pedagógica e dinâmicas específicas de aulas, possibilitaram a compreensão da importância que os mesmos possuem na prática pedagógica e, mais concretamente, na implicação dos alunos no processo de aprendizagem. São estes constituintes que parecem funcionar como estímulos à aprendizagem e à própria superação de constrangimentos sentidos pelos alunos durante o processo.

A dimensão analisada foi determinada pelas vozes das crianças que, de forma indireta, elencaram alguns dos principais fatores que parecem favorecer a aprendizagem e simultaneamente estar relacionados com o seu bem-estar.

3.3. A importância das relações interpessoais na formação do perfil docente

Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente as contratações ou restringindo as escolas, reescrevendo os currículos ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, de

⁵² Consultar Anexo 22.

quem tanto depende... se não conseguirmos valorizar – e desafiar – o coração humano, que é a fonte do bom ensino (Palmer, 1998, p. 3, cit. por Day, 2004, p.35).

A principal dimensão em análise no presente estudo é a dimensão das *relações interpessoais*. É este campo que importa, efetivamente, tentar compreender, de que forma(s) se alicerçam as bases de uma relação pedagógica eficaz que permite estabelecer uma motivação intrínseca dos alunos pela aprendizagem, sustentar um clima de aprendizagem positivo e o sucesso de resultados no processo.

Neste campo, em análise estarão as competências do professor que de natureza relacional, porque centrada nas relações humanas, nas interações que se estabelecem num campo de ação entre os vários protagonistas.

Recorda-se uma pesquisa realizada por Sánchez (1985), onde se observou que:

os alunos valorizam este aspecto relacional, afectivo, que de um modo mais genérico se poderia chamar humanista, no sentido que a educação vem dando a esta tendência pedagógica que se centra nas relações humanas, que define o professor como uma pessoa competente em criar um clima de respeito e confiança (Sánchez, 1985, p.172).

Também num estudo levado a cabo por Santos (1985), foram analisadas recordações de vários estudantes em relação a determinadas competências dos professores, designadamente as suas competências interpessoais. A autora concluiu que:

as competências interpessoais indispensáveis a qualquer professor para criar um clima acolhedor, aberto e propício à aprendizagem, para se relacionar bem com os alunos e para promover o seu desenvolvimento integral pareceu ser o “respeito”, a “compreensão”, o “calor” e a “autenticidade” – sendo o “respeito” (definido como “confiança no outro”) a atitude fundamental sem a qual nenhuma das outras competências é possível (Santos, 1985, p. 51).

Poderá afirmar-se que as perspetivas das crianças que participaram neste estudo permitem compreender a necessidade desta competência específica dos docentes. Os alunos salientam nos seus discursos aspetos como o cuidado, a atenção e o respeito da docente como atitudes que valorizam na sua professora e que parecem se determinantes para o seu bem-estar em sala de aula e para a construção de um sentimento positivo de si mesmo (auto-estima).

Demonstram, sobretudo, que são tais atitudes que possibilitam construir uma boa e eficaz relação pedagógica. Escutar os alunos com muita atenção, ter consideração e respeito pelos seus interesses e preocupações individuais, conhecê-los profundamente, brincar e conversar com eles e confortá-los quando necessário, são algumas das atitudes da docente que as crianças mais valorizam.

A.H. - (...) é verdade, ela preocupa-se muito com os seus alunos! Até sabe se estamos a ficar doentes só ao olhar para nós!

M.P. - A professora R. preocupa-se muito com nós todos. Sabes, quando um aluno está triste ou assim, a professora R. percebe logo! Ela pergunta «queres contar o que se passou?» ou então vai ter contigo no intervalo.

G. - A R. é muito fixe e preocupa-se porque nós de manhã quando chegamos podemos falar sobre as coisas que nos aconteceram e a R. ouve todos até acabarmos.

A.C. - Quando eu estou a ficar com febre ou com dores de cabeça, a professora R. olha para mim e descobre logo!

A.N. - (...) gosta de nos ouvir (...).

A.H. - (...) brinca connosco muitas vezes, diz-nos coisas boas e gosta de dizer sempre, quando o nosso trabalho está muito bem, a professora diz que está muito bem e isso agrada-nos...

P. - E ela brinca muito connosco, isso é bom.

Mi.C. - Ela brinca connosco(...)

A.D. - A professora R. conversou comigo e estive sempre comigo(...); Gostei muito da conversa que tivemos todos aqui na sala e das brincadeiras lá fora...

[Excerto com supressões de EA⁵³]

A.C. - Ela deixa-nos fazer desenhos (...).

D. - (...) põe sempre música que nós escolhemos à sexta-feira(...).

P. - Deixa-nos fazer desenhos, ver filmes, ler livros (...).

M.L. - Ouvimos músicas que nós escolhemos.

G. - Deixanos ler livros, ver filmes, atividade ao ar livre e fazer desenhos.

M.I. - A professora deixa fazer desenhos ler livros escolher músicas no youtube para ouvirmos (...).

Mi.C. - (...) todas as sextas-feiras pede a alguém para por uma música no computador.

A.N. - (...) daixanos ler livros fazer desenhos e ouvir música.

M.I. - (...) às vezes brinca connosco no recreio (...).

[Excertos das PEAC⁵⁴]

Percebe-se, assim, que “é o vigor compreensivo do professor que, criando um clima de abertura e receptividade, vai estruturar a afectividade da criança. Esta

⁵³ Consultar Anexo 20.

⁵⁴ Consultar Anexo 19.

compreensão, vinda do exterior, vai ser a atmosfera envolvente da aprendizagem e da auto-determinação” (Fernandes, 1990, p. 43).

Cuidar é uma função essencial de quem trabalha em educação e em particular de quem contacta diretamente com crianças. É este facto que faz com que Nel Noddings (1984), descreva a situação do indivíduo que cuida (“one-caring”), como:

a compreensão da realidade do outro, isto é, sentir o que ele sente da forma mais aproximada possível, é a parte essencial do cuidado do ponto de vista do que cuida, pelo que, se eu aprendo o máximo possível da realidade do outro e começo a senti-la, sinto também que devo agir de acordo com ela, isto é, que estou impelido a agir como se dos meus próprios interesses se tratasse mas fazendo-o no interesse da outra pessoa (Noddings, 1984, p. 228, cit. por Day, 2004, p. 57).

O cuidado é, efetivamente, um elemento primordial no exercício de uma atividade que envolva crianças, pois só sentindo-se escutadas, compreendidas e valorizadas, as mesmas poderão estabelecer uma relação harmoniosa com o adulto. É por isso que o docente deverá manter-se permanentemente atento às necessidades emocionais e afetivas dos seus alunos, como se pode observar:

A professora escutou com muita atenção cada palavra do B. e só depois tentou serená-lo. O B. foi ao WC passar água no rosto e a professora informou a turma que assim que o B. voltasse do WC, iria ter uma conversa séria com todos os alunos.[Excerto de RIC⁵⁵ *Gostas de mim? – Os bilhetinhos de amor*, 4 de novembro de 2015]

A docente escuta os seus alunos com a máxima atenção de modo compreender as suas necessidades, as suas angústias e constrangimentos, mostrando, desse modo, que cabe ao adulto facultar o apoio emocional adequado nos momentos adequados.

Ainda que sempre dentro de regras organizacionais, um professor deve conseguir mostrar-se uma pessoa aberta, flexível, tolerante, compreensiva e afetiva. Um professor que consiga o desejável equilíbrio entre os elementos já mencionados conseguirá fazer com que os seus alunos se sintam bem consigo mesmo e com os outros e apreciem todos os momentos passados no espaço escolar.[Excerto da RF⁵⁶ *Que lugar para a dimensão afetiva na relação pedagógica em contexto de Educação do 1ºCEB?*, 29 de outubro de 2015]

Ao tentar compreender a realidade interna das crianças, o adulto simultaneamente conquista a confiança das mesmas e constrói a cumplicidade necessária a uma relação positiva.

Sempre que observo a professora cooperante, torna-se evidente que a relação que foi sendo construída com o seu grupo de crianças se baseou numa

⁵⁵ Consultar Anexo 21.

⁵⁶ Consultar Anexo 23.

preocupação intrínseca relativamente a objetivos que se podem designar de afetivos ou relacionais. O respeito, o interesse pela individualidade, o reforço positivo e a preocupação genuína para com as necessidades das crianças, são elementos sempre presentes na sua sala de aula. (...) A relação adulto-crianças que se observa é notoriamente estável, baseada na confiança e sobretudo na cumplicidade. E acredito convictamente que essa estabilidade e confiança não são simplesmente frutos de um percurso comum a tantos outros. O percurso desde grupo que se constituiu no 1º ano do ensino obrigatório, distingue-se pelo trabalho do adulto no sentido de construir uma relação pedagógica capaz de assegurar o bem-estar das crianças e a sua aprendizagem efetiva e significativa. Esse trabalho é visível nas mais pequenas situações que se observam durante a prática pedagógica da docente. A professora revela conhecer muito bem cada criança através das diferentes posturas, questões e tipologias discursivas com que se dirige a cada uma delas (diferenciação pedagógica a diversos níveis) e as crianças mostram-se satisfeitas com a relação pessoal e única que possuem com a sua professora. Imagino que essa satisfação que as crianças demonstram se deva ao facto destas perceberem que as suas personalidades distintas são compreendidas e respeitadas pela mesma. (...) A ação educativa da professora cooperante permite exemplificar a determinância da dimensão afetiva, do cuidado, no “ambiente” da sala de aula. [Excerto com supressões da RF⁵⁷ *A relação pedagógica positiva e o processo de ensino-aprendizagem*, 29 de outubro de 2015]

Sendo a dedicação ao Outro uma marca da Educação, compreende-se que um educador, seja qual for o nível educativo que titula, deva tentar compreender o conjunto de individualidades que constituem o seu campo relacional.

Se esta turma é fenomenal é porque o adulto responsável pela mesma tem vindo a realizar um excelente trabalho nesse sentido e porque esse trabalho implica respeito e compreensão pela individualidade. Por mais turmas que existam e venham a existir, todas são e serão únicas, assim como os professores responsáveis pelas mesmas possuem e possuirão características que os distinguem. (...) Encontrar o equilíbrio entre as diversas vertentes da prática profissional não será fácil, até porque o envolvimento emocional é uma componente da mesma. Para se ser professor terá que haver necessariamente entrega e dedicação ao Outro, consideração e cuidado constantes. [Excerto com supressões da RF⁵⁸ *O equilíbrio no trapézio – Desejos e receios face a realidade profissional que se aproxima*, 19 de novembro de 2015]

A afetividade é, sem dúvida, um dos meios mais eficazes do docente demonstrar esse cuidado com os alunos. O interesse que revela pelo bem estar físico e emocional das crianças, no fundo a sua postura empática, é uma representação desse cuidado com o Outro.

Quando chegou a vez da M.P. partilhar com os colegas as suas novidades, a mesma começou por dizer: “eu tive uma má notícia no Natal ...” e começou imediatamente a chorar. A professora aproximou-se da menina e perguntou-lhe o que havia sucedido. A M.P. respondeu entre lágrimas: “a minha avó, mãe do meu pai, foi para o hospital porque ficou mais doente...”. A menina desatou a chorar descontroladamente, pelo que a professora pediu ao M. para se sentar no lugar da M.I. (que estava a faltar) e se sentou assim ao lado da aluna para a acalmar. A professora conversou calmamente com a aluna, e tentou

⁵⁷ Consultar Anexo 23.

⁵⁸ Consultar Anexo 23.

confortá-la passando carinhosamente a mão pela sua cabeça e dando-lhe a outra mão. Disse à menina que não sairia do seu lado enquanto todos os colegas não terminassem de partilhar as novidades e que assim que esta se sentisse preparada para voltar a falar, todos ficariam, com certeza, muito felizes por escutar a sua voz. (...) Esta situação mereceu toda a minha atenção por evidenciar a preocupação da professora com a dimensão relacional. Foi possível perceber, uma vez mais, o papel que o cuidado, o respeito, a consideração e a atenção assumem nesta relação pedagógica. É fundamental este cuidado individualizado, que só possível através da sensibilidade. Ser sensível ao ponto de compreender que muitas das necessidades das crianças se encontram ao nível emocional deveria ser uma característica perceptível em todos aqueles que trabalham diariamente com seres humanos e em particular com crianças. (...) A professora R. possui essa sensibilidade e acredito que é na mesma que assenta a relação positiva que se observa todos os dias entre adulto e crianças. Ao observar as interações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula entre a professora R. e os seus alunos, a minha memória remete quase sempre para as palavras de Augusto Cury (2004), já que numa das suas mais reconhecidas obras “Pais brilhantes, Professores Fascinantes” o autor salienta a necessidade de escutar as nossas crianças a partir de todos os nossos sentidos: “Ouçam também os alunos. Penetrem no mundo deles. Descubram quem são. Um professor influencia mais a personalidade dos alunos pelo que é do que pelo que sabe.”; “Os bons professores são didáticos, os professores fascinantes vão além disso. Possuem sensibilidade para falar ao coração dos seus alunos.” (Cury, 2004, pp. 66 e 141) [Excerto com supressões de RIC⁵⁹ *Hospitalização de um familiar* e de respetivo comentário, 4 de janeiro de 2016]

Poderá afirmar-se que a docente possui uma sensibilidade que é reconhecida pelos alunos através das suas atitudes, o que revela que, no campo da sensibilidade, um educador deverá ter “simultaneamente um comportamento consciente e um comportamento inconsciente e, por contraditório que pareça, o educador muitas vezes tem mais influência no aluno pela sua sensibilidade inconsciente do que pelo seu comportamento consciente” (Fernandes, 1990, p. 88).

A análise da informação recolhida permitiu verificar que os alunos da turma do 3º ano compreendem a afetividade como uma dimensão que se estabelece a nível das relações interpessoais, sendo que a mesma poderá assumir-se através do contacto físico ou verbal.

A.H. - Pode ser dar carinho, com festinhas, beijos ou abraços mas também pode ser a dizer coisas muito boas, assim... simpáticas.

C.C. - Ser afetuoso também pode ser quando te dizem que és simpática ou generosa... é assim... fazer elogios, percebes?

A.D. - São assim abraços, beijos, mimos... é o amor...

D. - Mas afetos também são assim... dizer coisas boas... não é só agarrar alguém ou assim... dizer, por exemplo, que tu és bonita ou generosa...; (...) podemos mostrar afetos a alguém com palavras!

A.H. - (...) quando chegamos das férias ela deu-nos muitos abraços, estava com muitas saudades nossas.

⁵⁹ Consultar Anexo 21.

A.L.C. - (...) a professora dá-nos abraços e beijinhos, é meiga para nós.

Ma.C. - Ela é carinhosa e dá-nos beijinhos e abraços quando chegamos à sala de manhã. Diz-nos coisas boas durante as aulas...

A.D. - Ela diz-nos que somos inteligentes e dá-nos mimos...

A.N. - Ela diz-nos que trabalhamos bem, que somos inteligentes e que já conseguimos fazer muitas coisas novas, que estamos cada vez melhor... isso é uma maneira de ser afetuosa.; (...) ela dá-nos muitos abraços (...).

P. - Ela é carinhosa, é meiguinha para nós.
[Excerto de EA⁶⁰]

A afetividade, como se pode verificar, é uma componente muito presente na relação estabelecida entre o adulto e as crianças, mostrando, desse modo, que “é fundamentalmente apoiada em sãs relações afetivas que a criança obtém a segurança interior e constrói, sem choques graves, a sua personalidade” (Fernandes, 1990, p. 124).

A docente da turma parece revelar a sua competência emocional e relacional, o que nos poderá levar a concluir que não deverá existir “uma separação entre a cabeça e o coração ou entre o cognitivo e o emocional, nenhum destes aspectos tem mais importância do que o outro” (Day, 2004, p. 42).

A dimensão afetiva nas relações interpessoais que se estabelecem no ambiente educativo parece apresentar-se como fator fundamental no sentido dessas relações se transformarem, para os envolvidos, em memórias agradáveis e perenes.

Talvez por me recordar da minha experiência pessoal enquanto aluna do 1º CEB, não consigo compreender uma Educação que não inclua a dimensão afetiva como elemento primordial. Graças à professora que tive nesse ciclo de estudos, a professora Liliana, consegui perceber a importância que a afetividade assume na relação pedagógica, a sua ligação à construção da autoconfiança do aluno e à descoberta de capacidades pessoais durante o processo de aprendizagem. (...) Este meu testemunho permite confirmar que “a escola e as inter-relações que ela proporciona são um importante momento para o desenvolvimento e estruturação do auto-conceito e da auto-estima dos alunos”. (Peixoto, 1998, p.64) É por isso que considero que “os processos pedagógicos devem ter uma forte componente afectiva se pretendem colocar-se numa perspectiva verdadeiramente educativa e humanista”. (Peixoto, 1998, p.64) Considero, deste modo, que as relações que se constroem na Infância com as figuras significativas assumem um papel determinante no decorrer do processo de desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, nas formas de estar e de ser na vida adulta. Talvez por isso, acredito também que a pessoa que hoje sou, em grande parte se deve ao respeito, ao estímulo constante e ao carinho que me foram dedicados, durante aqueles inesquecíveis e fugazes 4 anos de ensino, pela minha muito querida professora. Porque “sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito

⁶⁰ Consultar Anexo 20.

contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós...” (Portugal, 2009, p.33) (...) De que forma irão os alunos de hoje recordar o seu percurso escolar? Terão eles memórias da pessoa que foi o seu professor? Terão eles consciência da sua influência na construção das pessoas que se tornaram? Compreenderão a pertinência da relação pedagógica no próprio processo de aprendizagem? (...) Assusta-me saber que, infelizmente, existem e continuarão a existir professores que são incapazes de compreender que a dimensão afetiva é um dos pilares da educação. Preocupa-me e entristece-me perceber que muitas crianças continuarão infelizes e desmotivadas no decorrer do seu percurso escolar devido à falta de competências pessoais e interpessoais do docente. (...) Porque acredito que a aprendizagem é indissociável da relação que o professor estabelece com os seus alunos, sei que essa será uma das dimensões mais focadas no exercício da minha prática profissional. (...) Não é fácil encontrar equilíbrio entre liberdade e controle, afetividade e autoridade. Estabelecer limites é importante, mas a afetividade também o é. Aliás, só numa relação alicerçada na confiança e no respeito é que as crianças cumprem regras e respeitam os limites. [Excerto com supressões da RF⁶¹ *Que lugar para a dimensão afetiva na relação pedagógica em contexto de educação do 1ºCEB?*, 29 de outubro de 2015]

A componente emocional é uma parte significativa do quotidiano profissional do docente, uma vez que os professores investem uma forte energia emocional no seu quotidiano profissional, sendo esta uma consequência da sua implicação na relação pedagógica com os alunos assim como das exigências da própria organização escolar, da comunidade local e da tutela.

Porque o ensino é uma atividade essencialmente relacional, que favorece os estados emocionais e estes refletem-se nas dinâmicas relacionais que se proporcionam no dia-a-dia profissional. Percebe-se, deste modo, que “a própria intervenção educativa pode ser favorável ou não ao desenvolvimento da criança conforme a carga afetiva subjacente à ação do professor” (Fernandes, 1990, p. 202).

Poderá salientar-se a importância da componente emocional por se ter conhecimento de que “o descumprimento afectivo, por parte dos educadores, pode originar desequilíbrios graves, difíceis, ou mesmo impossíveis de recuperar em idades posteriores. A parte material é importante, mas neste aspecto torna-se secundária” (Fernandes, 1990, p. 124).

Assim, o clima emocional de uma sala de aula e da própria escola poderá afetar as práticas de ensino e de aprendizagem e, sobretudo, os comportamentos e atitudes.

Para que o docente assegure um clima favorável à aprendizagem, deverá também possuir uma competência a nível da gestão comportamental do seu grupo. Esta trata-se, sem dúvida, de uma das principais componentes a que qualquer docente deverá dar importância no exercício da sua atividade, sendo o seu papel

⁶¹ Consultar Anexo 23.

determinante, pois “Na gestão da aula, o professor é o líder formal do grupo-turma. A capacidade de liderança depende muito das qualidades pessoais do professor. Depende essencialmente do estilo de comportamentos que ele adota na relação com os alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 78).

O domínio da sala de aula deverá ser um dos principais objetivos do professor, sendo para isso imprescindível que este possua uma autoridade que assegure a boa gestão da sala de aula. O professor deve criar, na sala, um ambiente seguro e propício ao trabalho.

Mas repare-se que a autoridade que o professor deverá possuir “deve ser uma autoridade psicológica, resultante da sua maturidade e da sua estabilidade afetiva, pois a intuição afetiva da criança detetará, para além dos comportamentos conscientes, os comportamentos profundos do professor” (Fernandes, 1990, p. 202).

Os alunos fazem referência à questão da gestão comportamental a partir da indicação de situações experienciadas em contexto e de algumas atitudes e decisões da professora aquando da ocorrência de comportamentos inadequados por parte dos mesmos.

A.H. - Quando alguém se porta mal, ela conversa connosco e se for uma situação muito grave põe-nos de castigo. Assim ficar na sala e não poder continuar no intervalo... ; Eu acho que os castigos da professora R. fazem sentido e resultam porque os meninos não voltam a fazer o que fizeram.

Ma.C. -A professora é justa e faz os meninos que se portam mal entenderem os castigos.

G. - (...) o castigo foi só para mim, os outros não ficaram de castigo. Mas acho que foi merecido... eu tinha-me portado mesmo mal!

A.C. - (...) às vezes sou castigado só eu e não acho justo... mas os castigos da professora R. não são assim muito maus.

D. - É verdade, nós merecemos os castigos. Não gostamos nada, não é... mas merecemos.

Mi.C. - Mas os castigos da professora R. são razoáveis.
[Excerto com supressões da EA⁶²]

Os sentidos de justiça e de injustiça estão muito presentes nos discursos dos alunos, sendo que uns compreendem na docente a tomada de decisões justas aquando de situações desviantes e outros percebem na professora uma certa desigualdade ou arbitrariedade no que respeita às suas decisões. Assim, não é possível representar com clareza ou definição absoluta o “retrato” da docente

⁶² Consultar Anexo 20.

relativamente a esta dimensão. Note-se, no entanto, que tais situações são pontuais na sala de aula do 3ºB.

Apesar da impossibilidade de determinar, devido às contradições apresentadas e subjetividade da própria dimensão, um desempenho e postura consistentes por parte da professora no que diz respeito à gestão comportamental é, possível, contudo, reconhecer na docente indícios de assertividade na forma como esta gere as situações imprevistas que surgem na sala de aula. Segundo Lee e Marlene Canter (2001), neste modelo de disciplina

o professor deve estar disposto e apto a definir limites comportamentais positivos consistentes, enquanto proporciona calor e apoio aos estudantes para o seu comportamento apropriado (...) a forma de concretizar este objetivo é desenvolvendo uma abordagem proativa de gestão do comportamento (Canter & Canter, 2001, pp. 7-8).

A professora consegue comunicar aos alunos, com clareza, a sua violação, clarificando as medidas necessárias para a mudança desejada, atuando de forma a garantir o cumprimento das regras, protegendo os direitos comuns e transmitindo as suas expectativas de forma calma e tranquila, mostrando assim ser assertiva nos momentos mais críticos.

Com firmeza na voz e a olhar olhos nos olhos a aluna, a professora diz: “é para passar tal e qual como está no quadro e com caneta azul. Não é nada que tu ainda não saibas, por isso não vou repetir.” (...) A professora olha seriamente a aluna diz-lhe “vais ter que passar outra vez tudo e numa nova página. Esta vai ser a 4ª vez, M.I. ... mas não faz mal, tenho todo o tempo do mundo. Se terminares às 16h ou mais tarde, não há qualquer problema para mim... só há para ti, que não saís daqui da sala.” (...) A postura da professora titular revelou ser a mais adequada, possivelmente por esta estar familiarizada com este género de situações. A sua intervenção foi eficaz pois a aluna percebeu que de nada lhe valia continuar a desobedecer o adulto já que teria que fazer o que lhe compete: respeitar a professora e realizar as tarefas propostas pela mesma (até porque a que lhe foi solicitada faz parte de uma das rotinas em sala de aula). Note-se que a professora nunca elevou a voz para conseguir levar a aluna a agir corretamente, simplesmente apresentou a consequência possível para o seu comportamento e mostrou-se firme no seu discurso e postura. São situações como esta que se observou que chamam a atenção para a importância e necessidade de se exercer uma atitude disciplinar em contexto. Levam também a refletir acerca da gestão equilibrada entre disciplina e afetividade, equilíbrio sempre desejável em particular em contexto educativo. Foi possível ainda compreender que esse equilíbrio não é fácil de adquirir pois depende da vasta experiência da docente e do conhecimento profundo que a mesma tem de cada aluno da turma. [Excerto com supressões do RIC⁶³ Uma aluna passa por diversas vezes o TPC para o caderno e de respetivo comentário, 5 de outubro de 2015]

⁶³ Consultar Anexo 21.

O conceito de disciplina e a forma como esta é aplicada em sala de aula tem muito que ver com o estilo relacional implementado pelo professor. Conversar com alunos é uma principais bases da relação pedagógica estabelecida, pelo que o ato de disciplinar passa fundamentalmente pelo diálogo com as crianças.

A conversa serviu essencialmente para passar uma mensagem clara à M.I. acerca do seu comportamento desadequado e recorrente. (...) A professora fez com que a aluna pedisse desculpa pelo seu comportamento e que promettesse nunca mais perturbar nenhum menino da sala (...). Frisou ainda o desconforto que as atitudes e conversas da aluna provocam nos colegas e em particular nos meninos que são alvo da sua perseguição, o que foi notório pela reação do B. (...) O incidente permitiu ainda compreender a complexidade de que se reveste a profissão docente. Para se ser professor é crucial o domínio de competências tais como mediar e resolver situações que criem inconstância no ambiente escolar e de simultânea instabilidade emocional. O professor deve ser um adulto sensível pois só assim compreenderá os sentimentos dos seus alunos e conseguirá agir de modo a corresponder às suas necessidades e deve refletir constantemente acerca do efeito produzido por cada palavra que dirige à sua turma.[Excerto com supressões do comentário do RIC⁶⁴ *Gostas de mim? – Os bilhetinhos de amor*, 4 de novembro de 2015]

As atitudes da docente também mostram que “a firmeza, consequência de uma autoridade sabiamente exercida, é condição indispensável para a estabilidade da criança” (Fernandes, 1990, p. 126). As repreensões da docente ocorrem nos momentos emergentes dos desajustes comportamentais dos alunos e permitem perceber que o respeito é considerado um elemento fundamental para o bom ambiente da sala aula e o harmonioso relacionamento entre os pares.

A professora pergunta à turma se alguém sabe o nome que se dá a um médico que seja especialista desta parte do corpo. A Maf. coloca o dedo no ar e responde: “Eu acho que é o urologista...”. O A.C. desata às gargalhadas enquanto olha para a Maf. e diz: “Essa teve mesmo piada!”. A professora dirige-se ao A.C. e pede-lhe que este se ausente imediatamente da sala e que vá dar uma volta ao recreio para pensar no seu comportamento. O A.C. fica claramente surpreso perante a atitude da professora e pergunta: “Mas porquê? Eu não fiz nada...”, ao que a professora responde de modo a que todos a ouçam: “Das coisas que mais detesto é ouvir alguém a rir-se de um colega. Não admito essa falta de respeito pelo Outro. Por isso podes já levantar-te e fazer o que eu te disse.” O A.C. levantou-se e dirigiu-se para a porta cabisbaixo e com um ar extremamente revoltado, regressando à sala alguns minutos depois. (...) Manter a disciplina e o respeito na sala de aula exige do profissional uma atenção permanente e sobretudo uma ação imediata. A professora repreendeu o comportamento do aluno passando a clara mensagem de que o Respeito pelo Outro é um elemento fundamental para a salutar convivência entre todos. Assim que surge uma situação como a que se descreveu, cabe ao docente intervir no imediato pois é importante que as crianças compreendam que para uma ação eticamente incorreta há sempre uma consequência. A professora alertou para a importância do respeito como condição principal às relações interpessoais, pois para que a sala de aula seja um lugar de encontro de saberes deve existir uma relação de

⁶⁴ Consultar Anexo 21.

respeito entre todos os que nela convivem.[Excerto com supressões do RIC⁶⁵
Repreensão de um aluno pela sua reação à resposta de uma colega e de
respetivo comentário, 27 de outubro de 2015]

Ainda relativamente ao tipo de relação pedagógica existente entre a docente e os alunos do 3ºB, mostraram-se fundamentais, mais uma vez, as vozes das crianças. Através das suas palavras é possível confirmar que é a dimensão afetiva a principal responsável pela apreciação positiva que estes fazem da relação estabelecida com o adulto. Os sentimentos que nutrem pela sua professora são sinceros e genuínos assim como compreendem a reciprocidade desses sentimentos.

A.L.C. - Gosta muito dos seus alunos (...); Eu gosto muito dela e é muito amiga dos seu alunos (...).

A.C. - (...) eu adoro-a.

R. - (...) tem amor no coração.

D. - A professora R gosta muito dos seus alunos.

P. - Eu gosto dela e ela de mim.; Eu vou ser amigo dela para sempre.

C.F. - (...) gosta muito dos seus alunos.

A.D. - Eu acho que a professora R para mim é minha amiga (...).

B. - Eu gosto muito dela (...).

M.L. - A professora é muito amiga dos alunos; Eu adoro a minha professora.

G. - Eu adoro a professora R!

I. - (...) gosta muito dos alunos; Eu gosto muito da professora R.

M.I. - Eu adoro a professora R.

A.H. - Eu adoro a minha professora!

M.P. - Eu adoro a professora R.
[Excertos das PEAC⁶⁶]

Para compreender ainda melhor essa relação, procedeu-se também à análise das produções gráficas dos alunos, uma vez que “os desenhos das crianças constituem outra importantíssima fonte de informação visual. As crianças têm no desenho, até ao início da adolescência e desde bebés, uma das suas mais importantes formas comunicacionais e expressivas” (Sarmiento, 2014, p. 210).

⁶⁵ Consultar Anexo 21.

⁶⁶ Consultar Anexo 19.

Nessas produções é possível perceber, pela representação que fazem do adulto, algumas das características do mesmo (físicas e psicológicas) que são referidas nos seus textos. Assim, os desenhos parecem funcionar como uma forma de reforçar esses traços que definem a docente. Os traços da personalidade e da postura da docente são identificáveis sobretudo através de um rosto sorridente ou da forma de estar afável e amigável (ver Fig.2). Simultaneamente, os desenhos permitem expressar a ligação afetiva existente na relação entre os sujeitos. O estar de mãos dadas, o correr em direção à professora, os sorrisos dos alunos nas suas auto-representações e os corações são alguns dos elementos gráficos que facilitam a “leitura” de uma relação que se poderá interpretar como afetiva, o que coincide com o discurso das crianças, já analisado (ver Fig.3 e Fig. 4).



Fig. 2– Excertos de alguns DC



Fig. 3 – Excertos de alguns DC



Fig. 4 – Excertos de alguns DC

Note-se ainda que o adulto, ora representado sozinho ora acompanhado pela criança, surge, nessas representações, inserido em cenários que se assemelham à realidade vivida pelas crianças.

De uma maneira geral, quer se trate de desenho livre ou de incitação a desenhar, o desenhador referenciará uma informação interior, constituída por elementos aprendidos, socializados, comuns a um grande número de pessoas da mesma cultura,

mas também a informações pessoais, egocêntricas ligadas à vivência individual (Cambier, 1990, p. 34).

Elementos do contexto escolar são, deste forma, incluídos nos seus desenhos (ver Fig. 5). Tratando-se de ilustrações que acompanham os seus textos acerca da professora R., parece fazer sentido o cuidado, ou a necessidade, que alguns alunos tiveram em representar elementos que possibilitam identificar com facilidade o quotidiano profissional da personagem retratada.



Fig. 5 – Excertos de alguns DC

Privilegiaram-se nesta pesquisa os desenhos das crianças⁶⁷, como uma fonte documental para a recolha de dados, por se entender que através desta forma de expressão e comunicação se encontram inscritas as visões das crianças relativamente a um determinado aspeto da sua realidade. Através de personagens representativas de si próprias e das pessoas com quem se relacionam, representam as suas interações e emoções. O desenho infantil trata-se de uma linguagem original, comum na infância, que é usada para expressar o pensamento, os sentimentos e as emoções, pois “o desenho da criança não é apenas a representação pura, visual do objeto e sim uma representação baseada na experiência que a criança possui em particular, na qual deixa expressa as suas emoções” (Guimarães, 2007, p.29).

Para Malchiodi (1998) o mais relevante é observar os desenhos das crianças e perceber a sua riqueza, complexidade, espontaneidade, isto é, o facto de se tratarem de produções únicas. Ter sempre presente que na expressão gráfica infantil se inscrevem as experiências da criança, ocorridas no seu contexto alargado de vida e as condições do seu desenvolvimento biológico, emocional, social e cultural.

Como se pode perceber, são várias as evidências que possibilitam a compreensão da pertinência da afetividade na relação estabelecida entre a docente e

⁶⁷ Todos os desenhos elaborados pelas crianças encontram-se no Anexo 19.

os seus alunos. A afetividade, como elemento subjacente à competência a nível das relações interpessoais demonstra, desta forma, fazer parte da realidade pedagógica vivida no ambiente específico no qual se apoiou o presente estudo e parece ser um fator-chave para a compreensão do tipo de relação construída entre o adulto e as crianças e do próprio processo de aprendizagem das mesmas.

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se mostrar como a dimensão afetiva na relação pedagógica, entendida enquanto capacidade de se interrelacionar com o Outro através de atitudes empáticas, de respeito, de cuidado, de valorização e de uma escuta ativa, poderá influenciar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

O estudo realizado mostra evidências de que a criação de relações afetivas positivas entre docentes e alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico é, efetivamente, um ponto importante desse nível educativo.

Uma relação pedagógica baseada nos afetos é importante, porque os professores/educadores, sendo sujeitos que trabalham para o desenvolvimento integral das crianças, devem possuir a capacidade de estabelecer ligações genuínas com os alunos para que consigam escutar e compreender verdadeiramente as “vozes” das suas crianças. Os educadores/professores devem, sobretudo, perceber que, para que haja uma aprendizagem significativa, não se poderá dissociar os domínios cognitivo e o afetivo.

A dimensão afetiva poderá assumir diversas formas nas interações que se estabelecem entre os sujeitos implicados na relação pedagógica, desde a sua componente mais física (contacto físico) à componente mais verbal (reforço positivo, feedback, entre outros). Salienta-se, neste ponto, que as crianças mais pequenas (contexto de Educação Pré-Escolar) parecem compreender e valorizar esta dimensão pela sua vertente mais física (carícias, colo, beijinhos, abraços, etc.) e que as crianças mais velhas (contexto de Ensino de 1º Ciclo de Ensino Básico) já possuem a compreensão de que a afetividade se pode manifestar através da comunicação verbal e comportamental e parecem valorizá-la.

Conseguiu-se compreender que se deverá equacionar a dimensão relacional como parte central do currículo ainda na formação inicial, uma vez que se sabe que o desenvolvimento profissional dos docentes só acontece pela interação com os contextos de trabalho. Para compreender quem somos, temos que aceitar como determinantes as relações que fomos estabelecendo com os outros e reconhecer a Infância como fase crucial no processo de construção do “Eu”. São as interações que se estabeleceram nesta fase da Vida que irão influenciar ou até mesmo determinar a forma de ser e estar perante a Vida.

Este estudo pretendia reforçar a ideia (há muito defendida e que algumas investigações já permitiram corroborar), de que o Envolvimento afetivo na relação pedagógica é um dos principais alicerces no processo de construção do conhecimento

da criança. Julgo que o mesmo conseguiu demonstrar que a Afetividade é, efetivamente, um “dispositivo” essencial na prática pedagógica de qualquer contexto educativo.

Os afetos, na relação pedagógica, funcionam enquanto geradores de motivação e estímulos no processo de aprendizagem das crianças e é o nível e a forma do envolvimento afetivo que o educador/professor estabelece com as mesmas o que se torna determinante para o seu desenvolvimento cognitivo. O Mundo que as envolve só se apresentará aos seus olhos como seguro e propiciador de descobertas se as mesmas estiverem envolvidas em relações que lhes confirmem confiança, respeito e segurança. São estes os elementos que se apresentam como essenciais para que as crianças possam explorar de forma interessada, livre e genuína tudo o que as rodeia e, desse modo, levarem a cabo experiências que se traduzirão em novas e significativas aprendizagens.

Verificou-se ainda que existem componentes da prática pedagógica que podem ser considerados favoráveis à construção de uma relação pedagógica positiva, tais como o feedback que o adulto fornece à criança, a demonstração de cuidado e consideração pelos interesses individuais, o reforço positivo verbal, as situações de interação que o adulto estabelece com o grupo, a diferenciação pedagógica, entre outros.

Fica aqui reforçada a importância da relação pedagógica afetiva no processo de aprendizagem das crianças para que possibilite uma verdadeira reflexão por parte de todos aqueles que ainda não perceberam que uma prática pedagógica indiferente à dimensão relacional nunca será o caminho para uma educação e ensino de qualidade.

A investigação realizada mostrou que as emoções nunca estão ausentes na procura do conhecimento, pelo que a afetividade e a cognição constituem-se aspetos inseparáveis. Ambos se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos, pelo que o afeto pode, então, ser entendido como uma energia indispensável para que a estrutura cognitiva possa assim operar e influenciar o ritmo com que se constrói o conhecimento.

Ficou ainda evidente que o educador/professor, enquanto figura significativa no processo educativo das crianças, poderá fazer a diferença no processo de aprendizagem das crianças pela forma como se relaciona com as mesmas durante a prática pedagógica, pelo que este deverá proceder a uma análise e reflexão constantes relativamente à sua atuação, às suas atitudes e posturas.

A relação que o professor/educador cria com as crianças é um dos aspetos mais importantes a ter em conta no sucesso da aprendizagem, pois dela vai depender o interesse das crianças perante as atividades propostas e a vontade das mesmas em

querer aprender. O professor/educador deve questionar-se permanentemente acerca da essência da Educação, das suas competências pessoais e profissionais, num constante desafio para (re) qualificar a sua prática pedagógica.

Poder-se-á, então, assumir como credível a hipótese de que as competências emocionais do professor podem ser determinantes no sucesso da relação educativa e até mesmo o fio condutor que leva ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança. A formação técnico-científica é tão importante para a aprendizagem quanto o tipo de relação pedagógica que se contrói, pelo que fica aqui implícita a possibilidade de dar continuidade a este estudo numa perspetiva paradigmática de intencionalidade educativa.

Terminaremos estas considerações finais com os versos que completam a letra musical da autoria de Sérgio Godinho a qual foi o mote introdutório a este trabalho. Que a próxima viagem traga aventuras felizes de descoberta e que permaneça repleta de grandes emoções!

Porque o quadrado da hipotenusa
é igual a já não sei quê dos catetos
a traça do passado é tão confusa
mas tão límpida a lembrança dos afectos
são fartos e temíveis
são as cordas sensíveis
quietos irrequietos
p'ra sempre
politicamente incorrectos
os afectos, os afectos

Era de uma espécie quase extinta
foi encontrada adormecida
a cara talvez em paz, talvez faminta
esperando a investida
de um só beijo que a devolva à vida

Já que se pede ao amor loucura
não se lhe dê veneno à flecha
nem triste pecado à mordedura
abre o pano e até que fecha
o amor busca nos afectos a deixa
(Sérgio Godinho, «Os afectos»)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (2010). (ed). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado*. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.,
acedido janeiro 3, 2016, em
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rzea 2010.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rzea%20da%20Rainha%20Impressores%20S.A.%202010.pdf)
- Amado, J. [et al.] (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 8, jan-abr, pp. 75-86. Acedido fevereiro 2, 2016, em
<http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Arends, R.I. (1998). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Asch, S. E. (1977). *Psicologia Social*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Lda.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cambier, A. (1990). Les Aspects Génétiques et Culturels In Wallon, Cambier e Engelhart. In *Le Dessin de l'Enfant*. Paris: PUF.
- Canter, L. & Canter, M. (2001). *Assertive Discipline (3rd Ed.)*. LA: Canter & Associates
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho, Lda.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora
- Del Prette, Z. A. P. [et al.] (1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.11 (3), Brasil: Rio Grande do Sul. Acedido janeiro 8, 2016, em

https://www.researchgate.net/profile/Zilda_Del_Prette/publication/262178291_Teacher_social_skills_in_classroom_a_case_study/links/54e4e3340cf22703d5bfb297.pdf

- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: a theoretical introduction to Sociological Methods*. New York: MacGraw-Hill.
- Dicionário Aurélio (1994). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira. [CD]
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Fernandes, E. (1990). *Psicopedagogia e psicanálise da educação – Para uma pedagogia humanista*. Aveiro:Livraria Estante Editora
- Formosinho, J. & Araujo, S. (2004). “O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação”. In *Análise Psicológica*. 1(XXII). pp 81-93
- Freire, P. (1993). *Professora SIM tia NÃO – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho d' Água
- Goble, N., Porter, J. (1977). *L'Évolution du rôle du maître – Perspectives internationales*. Paris: Unesco.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gómez, G R.; Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003) *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, M.J. & Colesanti, M. (2007). Do Risco ao Traço – Do Traço à Forma – O Desenho Infantil. *Educação Significante – Revista do Departamento de Educação do centro de Ciências Humanas da Unimontes, Vol.II, n.1- 2007- Montes Claros*. Brasil. pp. 21 - 46.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houot, B. (1993). *Esta vida de professor....* Porto: Edições Asa.

-
- Jáuregui Narváez E. & Fernández Solís, J. D. (2009, dez). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. In *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 23 (3), pp. 203-215. Espanha: Universidad de Zaragoza. Acedido janeiro 6, 2016, em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588621.pdf
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In *Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Vademécum para la formación de profesores*. Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. SGEL. Madrid. pp. 305-328.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding Children's Drawings*. New York.: The Guilford Press. Acedido fevereiro 10, 2016, em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=NMmF6OdXnTAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Malchiodi,+C.+A.+\(1998\).+Understanding+Children%E2%80%99s+Drawings.&ots=hTiw5dRMMq&sig=LYekL4ymRaN_v9TtR9sqoxfgtm0&redir_esc=y#v=onepage&q=Malchiodi%2C%20C.%20A.%20\(1998\).%20Understanding%20Children%E2%80%99s%20Drawings.&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=NMmF6OdXnTAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Malchiodi,+C.+A.+(1998).+Understanding+Children%E2%80%99s+Drawings.&ots=hTiw5dRMMq&sig=LYekL4ymRaN_v9TtR9sqoxfgtm0&redir_esc=y#v=onepage&q=Malchiodi%2C%20C.%20A.%20(1998).%20Understanding%20Children%E2%80%99s%20Drawings.&f=false)
- Merriam, B. (1988). *Case Study research in education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Meyer, D.K. & Turner, J.C. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. In P.A. Schutz e R. Pekrun, *Emotion in Education*. Amsterdam: Elseiver.
- Morant, R. (2006). ¿Con humor se explica y se aprende una lengua mejor?" in *Pragmalingüística*. Nº 14, pp 87- 99. Acedido janeiro 22, 2016, em <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/106/119>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Peixoto, L. (1998). Educação e Processos Afectivos. *Sonhar: Comunicar / Repensar a Diferença*. Vol.1 (maio-agosto), pp. 61-67.
- Piaget, J. (1962). *A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária FEP. Acedido janeiro 4, 2016, em <https://miniteia.files.wordpress.com/2015/04/piaget-jean-seis-estudos-de-psicologia.pdf>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebe à creche*. Porto: Porto editora.
-

-
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). "Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância" In *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos: Atas do Seminário*. C.N.E. Lisboa. pp. 33-67.
- Postic, M.(1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- Rogers, C. , Stevens, B.(1978). *De pessoa para pessoa: O problema de Ser Humano – uma nova tendência na psicologia*. 2ªed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Sánchez, A. V. (1985). *Multidimensionalidad del modelo de professor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan*. Madrid: Serviço de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia.
- Santana, M.A., Queiros, C.C.(2010). "O riso na sala de aula e as suas implicações no processo ensino-aprendizagem." In *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol.5 (10), 2º semestre. pp. 2-14.
- Santos, M.E.B. (1985) *Os aprendizes de Pigmalião*. I. E. D. Lisboa: Rolim.
- Sarmiento, M. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais. In Torres, L., Palhares, J. (ed). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. V.N. de Famalicão: Humús. Pp 198-218
- Senior, R. (2001). The role of humour in the development and maintenance of class cohesion. In *Prospect*. Vol. 16 (2), pp. 45-54. Acedido janeiro 5, 2016, em http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/prospect_journal/volume_16_no_2/Prospect_16,2_Article_4.pdf
- Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 631-647). Elmsford, NY: Pergamon. Acedido janeiro 12, 2016, em <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1993b.pdf>
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado). Acedido dezembro 14, 2015 em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20\(Corpo\).pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20(Corpo).pdf)
-

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks. CA: SAGE Publications.

Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva

Tomlinson, C. A. (2008), *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora, Lda.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Unesco (2004). Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students' diversity. France: Unesco. Acedido fevereiro 1, 2016, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>

Veiga-Branco, A. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto

Vigotsky, L. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Legislação

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil Geral de Desempenho dos Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do ensino Básico*. Diário da República, I Série – A, nº 201.

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República, I Série – A, nº 2
Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Diário da República, I Série - A, nº 34, p. 670.

Decreto-lei nº 49/2005 de 30 de agosto - Lei de Bases do Sistema Educativo

